استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن.

إعداد

زياد أحمد موسى الطويسي

المشرف

الأستاذ الدكتور إخليف يوسف الطراونة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

حزيران 2017

نموذج ترخيص

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة، وعنوانها (استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن)، وأجيزت بتاريخ / / 2017

اعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور إخليف الطراونة، مشرفاً ورئيسا

الشكر والتقدير

أعوذ بالله من الشيطان الرجيم

"وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَانَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ"

صدق الله العظيم

أحمد الله سبحانه وتعالى وأُثني عليه؛ إذ وفقني وألهمني الرشاد لإنجاز هذه الدراسة العلمية، وأصلي وأسلم على رسول الهدى نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين وبعد؛

فإنني أتقدم بالشكر وعظيم التقدير والامتنان لأستاذي الدكتور إخليف يوسف الطراونة الذي أشرف على أطروحتي هذه، وأسهم في دعمي وتزويدي بالنصح والإرشاد، وبذل من وقته وجهده الكثير للإشراف على تنفيذ هذا العمل ليظهر على هذا النحو العلمي الصحيح.

واتقدم أيضاً بالشكر والتقدير من أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل

الإهداء

إلى الغالية التي جاهدت الحياة لأنعم بنعيم الدنيا.....والدتي

إلى من علمني كيف يكون العطاء لوجه الله تعالى، وعلمني أن خير العطاء علم نافع، والذي أسال الله أن ينفع بهذا العمل عن روحه الطاهرة.....والدي

إلى رفيقة الدرب، وسكن الروح ....زوجتي

إلى الذين أمدوني بالعزيمة، وشجعوني لخوض التحدي.....أولادي:

رماح، وحسام، وكنانة، ورؤى، وراشد، وسلمى

قائمة المحتويات

الجداول

الأشكال

قائمة الملاحق

استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن.

إعداد
زياد أحمد موسى الطويسي

الإشراف
الأستاذ الدكتور إخليف يوسف الطراونة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن، وطبقت الدراسة على رؤساء المجالس الذين تمكن الباحث من الوصول إليهم وقبلوا المشاركة فيها وبلغ عددهم (90) مشاركًا، في العام الدراسي 2017/2016. ولتحقيق هدف الدراسة طُوّرت استبانة مكونة من (60) فقرة موزعة على المجالات العشرة الآتية: التشريعات، والحاكمية، ومعايير المساءلة، والموارد، والمهارات وبناء القدرات، والتخطيط والإعداد للتقييم، والتقارير ومشاركة المعلومات، والاستجابة للمساءلة، والحوافز(العقوبات والمكافآت)، وأخلاقيات المساءلة وآدابها.

وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع تطبيق المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن وبوجه عام كانت بدرجة هامشية، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.20) بانحراف معياري (0.589). وكانت ثمانية مجالات من مجالات المساءلة المجتمعية في الدرجة الهامشية، في حين كان مجالا: الاستجابة للمساءلة، والحوافز(العقوبات والمكافآت) في المستوى الضعيف، وأشارت النتائج إلى أن درجة الحاجة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن قد كانت بدرجة ملحة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (2.80) بانحراف معياري (0.589). وكانت درجة الحاجة لمجالات: الاستجابة للمساءلة، والحوافز(العقوبات والمكافآت) بدرجة حرجة، وثمانية مجالات أخرى بدرجة ملحة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لدرجة الحاجة للمساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية تُعزى للإقليم، وقد أشارت مقارنات شيفيه البعدية إلى أن هذه الفروق كانت لصالح إقليم الجنوب بمتوسط (3.2) وبدرجة حرجة مقارنة مع إقليم الوسط ذي المتوسط (2.89) وبدرجة ملحة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية لدرجة الحاجة للمساءلة المجتمعية تُعزى للجنس والمؤهل العلمي.

وفي ضوء هذه النتائج طُوّرت استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن. وتم تحكيمها، وأوصت الدراسة بتطبيقها على عدة مراحل زمنية.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

يُعدّ الاستثمار في التعليم من الحكمة وبعد النظر؛ لأنه يبني قدرات الأفراد، ومنهجياتهم التفكيرية في تحسين مستوى الصحة العامة، والرفاه الاقتصادي والاجتماعي، ورفع مستوى الحرية، وتحقيق الاستقرار السياسي، ونبذ العنف والتطرف، ويعدُّ أيضاً مصدر استثمار اقتصادي عن طريق إنتاج المعرفة وتسويقها، وتسويق الموارد البشرية المدربة والمؤهلة، وتوظيف المعرفة وتطبيقها في الإنتاج بما يوفر الجهد والمال والوقت، وهذا جعل من حقل التعليم ميداناً خصباً للتنافسية الدولية حول قدرة هذه الأنظمة على تقديم منتج تعلمي يتصف بالجودة العالية، ما أدى إلى زيادة الشعور بالمسؤولية لدى القطاعات جميعها؛ ومنها المجتمعات المحلية للإسهام في تحديد شكل النظام التربوي ونتائجه، والرغبة في المشاركة في صنع القرارات التربوية ورسم سياساتها.

ويترتب على مشاركة المجتمعات المحلية في صنع القرارات وتقديم المشورة، تحمل المسؤولية عن النتائج المترتبة عليها، ما يتطلب منها الإسهام في رصد مدى تحقق النتائج ومتابعتها، ولا سيما أنَّ أعضاء المجتمع المحلي هم أصحاب المصلحة الأولى في تحقيق جودة المنتج التربوي، وهم من يتحملون نفقاتها، فمن الطبيعي أن يكون لهم الحق في التعرف إلى فجوات النظام ووسائل تحسينه، وتحديد الجهات المسؤولة عن هذه الفجوات (إن وجدت)، ومساءلتهم بقصد تطوير أدائهم، أو محاسبتهم.

وقد بدأت حركة المساءلة مع ظهور حركة الإدارة العلمية التي أسسها فريدرك تايلر(Fredrick Taylor)، ولكنها تاثرت بعلاقة الشد بين نظرية الإدارة العلمية التقليدية والنظريات الإدراية الحديثة، وسرعان ما عادت إلى الواجهه من جديد بوصفها أحد أهم الحلول للترهل والفساد، وهو ما دفع النظام التربوي الأمريكي للبحث عن سبل جديدة للتغيير والتطوير، وكان من أهم هذه الاستراتيجيات الاهتمام بالمساءلة التربوية، على اعتبار أنها مكون أساسي من مكونات عمليات التطوير والتغيير التربوي (Pfiffner, 2004).

واستجابة لهذا التوجه العالمي تسابقت الأنظمة التربوية على تطوير استراتيجيات أكثر فاعلية لتحقيق الجودة العالية، والنوعية التي تضمن تحقيق أفضل درجات التنافسية؛ وقد بدأت الولايات المتحدة الأمريكية في العام (1983) وبعد صدور تقرير: "أمة في خطر" (A Nation at Risk) عن اللجنة الوطنية للتميّز التربوي (National Commission on Excellence in Education) بحراك منقطع النظير باتجاه تأسيس أنظمة المساءلة المبنية على المعايير، وفي العام (2000)

أصبحت مدارس الولايات المتحدة الأمريكية كلها تخضع لأحد أنظمة المساءلة العالمية (Hamilton, Stecher & Yuan, 2012).

وركزت التجارب الدولية لتطبيق المساءلة في غالبيتها على التطبيق الحكومي الرسمي، وبآليات مختلفة كما هو الحال في بريطانيا، وأمريكا، في حين كانت توجد بعض التوجهات نحو المساءلة التربوية المجتمعية على مستوى المدرسة، وقد كان لتطبيق المساءلة المجتمعية في مستوى المدرسة العديد من الإيجابيات والنتائج كان منها: زيادة تفاعل أولياء الأمور مع المدرسة بحضورهم المتواصل، ومناقشتهم لتفاصيل العمل التربوي في المدرسة وبما ينعكس على أداء الطلبة، إذْ أسهم نظام المساءلة المجتمعية في تحسّن مستوى رضا أولياء الأمور عن الإجراءات التعليمية المتبعة في المدرسة، وزيادة دافعية أولياء الأمور لتوفير مصادر الدعم الفني والمادي للمدرسة، وأدت إلى رفع مستوى وعيهم بالتعليم النوعي ووسائل تحقيقه، وتحسين عمليات معالجة المشكلات، والمتابعة (Galab; Jones; Latham & Churches, 2013).

وتتابعت التجارب الدولية في مجال المساءلة وجودة التعليم في القرن الحادي والعشرين، وأشارت التجارب والدروس المستفادة من التجارب الدولية؛ بأنه توجد ثلاثة مكونات أساسية تعمل معاً لتطوير أي نظام تربوي، وبالرغم من اختلاف المسميات لهذه المكونات باختلاف السياق، إلا أنه يمكن بيانها بحسب الآتي: أولاً: بناء القدرات الفنية والإجرائية من أجل القيام بالتطوير الذاتي، ضمن الأقسام التنظيمية للنظام بما يشمل عمليات التغذية الراجعة داخل النظام، والتي تمكّن العاملين أنفسهم من مراقبة الجودة، ثانياً: لامركزية صنع القرارات والموارد، ووضعها تحت تصرف العاملين والأقسام لتمكينهم من التصرف بفاعلية في سعيهم لتحقيق الجودة، ثالثاً: مساءلة العاملين والأقسام التنظيمية بصورة مباشرة حول جودة المخرجات والنتائج، وتُترجم هذه المكونات الثلاثة إلى بناء القدرات، واللامركزية، والمساءَلة في العديد من الأنظمة التربوية المتطورة مثل اليابان، وأمريكا، وبريطانيا (Harrison, 2015).

وفي ما يتصل بالمساءلة الاجتماعية فقد عَرَّفها البنك الدولي (World Bank, 2004; 3) بأنها: "منهج يهدف لبناء المساءلة التي تركّز على إشراك المواطن العادي، ومؤسسات المجتمع المدني بصورة مباشرة أو غير مباشرة في طلب تحديد المسؤولية من جهة الحكومة، عن الإجراءات والقرارات بغض النظر عن صوابها أو خطئها"، وقد تتضمن آليات المساءلة المجتمعية عدداً من الإجراءات والأدوات التي يستطيع المواطنون ومؤسسات المجتمع المدني ووسائل الإعلام استخدامها لإخضاع السلطات العامة للمساءلة والتحقيق، ويمكن أن تستحدث الدولة أو المواطنون

آليات خاصة للمساءلة المجتمعية، ولكنها تبقى بحاجة إلى الاعتماد العام على شكل سياسة متفق عليها من الجميع، أو على شكل تشريع قانوني يُستند إليه.

وارتبطت المساءلة التربوية في الأردن بالقوانين العامة، ونظام الخدمة المدنية للدولة حتى صدور قانون المساءلة وجودة التعليم في العام (2015)، إذْ كانت المساءلة الإدارية قبل ذلك تستند في عمل مدير المدرسة على سبيل المثال إلى مجموعة السياسات التي أعدتها مديرية إدارة التخطيط والبحث التربوي، في مركز الوزارة، والتشريعات والقوانين والتعليمات المتعلقة بوزارة التربية والتعليم التي وردت في نظام الخدمة المدنية لعام 2013 البند (أ) من المادة (141) التي تنص على أنه: "إذا ارتكب الموظف مخالفة للقوانين والأنظمة والتعليمات والقرارات المعمول بها في الخدمة المدنية أو في تطبيقها، فتوقع عليه إحدى العقوبات التأديبية التالية: التنبيه، الإنذار، الحسم من الراتب الشهري الأساسي بما لا يزيد على سبعة أيام في الشهر، حجب الزيادة السنوية لمدة سنة واحدة، حجب الزيادة السنوية لمدة ثلاث سنوات، حجب الزيادة السنوية لمدة خمس سنوات، الاستغناء عن الخدمة، العزل (نظام الخدمة المدنية رقم (82)، 2013).

حاول الأردن تطوير المشاركة والمساءلة بوسائل وأدوات عدة، وفي كل القطاعات بما فيها التعليم، ولكنها لم تحقق تغيراً وتطوراً ملموساً، حيث أشار التقرير السنوي الثاني لوزارة تطوير القطاع العام الأردنية لعام (2016) إلى وضع الأردن في تقرير المؤشرات العالمية للحوكمة الصادر عن البنك الدولي العام (2014)، الذي أفاد بتدني درجة مؤشر المساءلة والمشاركة للأردن بين دول العالم، وتراجعه في عام (2014) عن العام (2013)، ويلاحظ في هذا التقرير تراجع الأردن في عدد من المؤشرات التربوية والتعليمية منها: جودة نظام التعليم، ونوعية الرياضيات والعلوم التعليمية، وجودة إدارة المدارس، والوصول إلى الإنترنت في المدارس، وتوافر خدمات البحث والتدريب. وأشار أيضاً إلى تقرير التنمية البشرية (2015) الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي(UNDP) الذي أفاد بتراجع الأردن على هذا المؤشر من المرتبة (77) في العام (2014) إلى المرتبة (80) في العام (2015)، كما أشار تقرير التنمية البشرية (2017) إلى تراجع الأردن إلى المرتبة (86) في العام (2016).

لذا فقد عمل الأردن وبشكل جاد للبحث عن السبل الكفيلة بتطوير عمليات المساءلة في التعليم، إذْ إنَّ أفضل التجارب الدولية تستند إلى تاسيس نظام للمساءلة تضمنه التشريعات وسياسات الدولة، لذا قامت الحكومة في العام (2015) بإصدر نظام جودة التعليم والمساءلة لوزارة التربية والتعليم، الذي تميز بأنه نظام مساءلة تربوي فني، يستند إلى معايير تربوية خاصة بكل من المدرسة، ومديرية التربية والتعليم، ومركز الوزارة، وينطلق من الفلسفة التربوية، ويركز على جودة الأداء

التربوي، وقد عَرَّف نظام جودة التعليم والمساءلة لوزارة التربية والتعليم لعام (2015:ج)، "المساءلة" بأنها: مجموعة العمليّات والإجراءات التي تقوم بها الوحدة؛ لتحديد مدى تحقُّق معايير فاعلية النظام وكفاءته، ومؤشـراتها لتحسين جودة التعليم.

وبالرغم من هذه الجهود إلا أن هذا النظام لم يعط أي دور للمجتمع المحلي، وأولياء الأمور في عملية المساءلة، وركز على عمليات التقييم التي تتم من قبل خبراء يتم اختيارهم بناءً على معايير محددة، وتُوزع عمليات المساءلة من وحدة مختصة يتربع في قمتها لجنة توجيهية من كبار موظفي وزراة التربية والتعليم برئاسة وزير التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2015:ج - المادة 6)، وتشير أدلة تطبيق المساءلة غير المنشورة إلى دور أولياء الأمور والمجالس التربوية في تقديمهم للآراء والتغذية الراجعة فقط حول أداء المدارس التي تحتضن أبناءهم.

وأدى انتشار الديمقراطية والحريات على المستوى العالمي، وتوسع ظاهرة المعلوماتية، إلى قيام الشعوب بمطالبة حكوماتها بتحسين كفاءة الإدارة في مجال تقديم الخدمات العامة، بما فيها الخدمات التربوية، من حيث الجودة والنوعية، وتوفيرها للجميع، وتحقيق مبدأ العدالة في توزيع الخدمات، والاستغلال الأمثل للموارد المتوافرة (الطراونة، 2015)، وفي ضوء غياب تجارب المساءلة المجتمعية في الوطن العربي؛ فقد يكون من المناسب تطوير استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن.

مشكلة الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسات التي أجريت حول واقع المساءلة في النظام التربوي الأردني وجود ضعف في إجراءات المساءلة واعتمادها بصورة كبيرة على تطبيق التعليمات وإعطاء العقوبات، حيث أشارت دراسة العمري (2012) إلى توافر عنصرين من عناصر المساءلة التربوية هما: الأهداف التربوية والأهداف التعليمية وغياب خمسة عناصر، وأظهرت دراسة العمر (2015) وجود خلط بين عمليات ضبط الجودة وعمليات المساءلة، والتركيز على المساءلة الإدارية الرسمية، ما يظهر قصور الدراسات في تناول واقع المساءلة المجتمعية للتعليم في الأردن.

وحين أسست وزارة التربية والتعليم وحدة جودة التعليم والمساءلة، وأقرت نظام اللامركزية؛ فإنه يصبح من الضروري وجود نظام مساءلة متطور يضمن الشفافية والعدالة والتوجه نحو النتائج، ومنع الفساد فنياً، وإدارياً، ومالياً، خاصة بعد أن أُقِرّت معايير فاعلية لمديريات التربية والتعليم تستند إلى أن دور مديريات التربية والتعليم هو تقديم الدعم الفني وحشد الدعم المادي

والمجتمعي لخدمة عمل المدرسة، وهذا التغيير في الأدوار والمسؤوليات يتطلب تغييراً في استراتيجيات المتابعة والتقييم والمساءلة.

ولقد كانت الأولوية الأولى التي أَقرتها الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية (2015) هي ضرورة إنشاء هياكل تنظيمية تضمن الاستقلالية والصلاحيات، وآليات المساءلة اللازمة لتنفيذ استراتيجية تنمية الموارد البشرية؛ لضمان مساءلة الأطراف المسؤولة عن تطبيق الاستراتيجية، والتأكد من الالتزام بالإطار الزمني المتفق عليه.

وفي ضوء توجهات الأنظمة العالمية الحديثة نحو المساءلة المجتمعية، فإن دافع تحقيق المنافسة يستوجب من الأنظمة التربوية في البلاد العربية أن تبدأ بالبحث عن أفضل استراتيجيات المساءلة التي تضمن تحقيق النتائج التنافسية بجودة عالية ومن المرة الأولى، ولا سيما أنَّ المتتبع لواقع نتائج الدراسات التي تناولت المساءلة يجد أنها لا زالت تراوح مكانها بين ثنايا المواد القانونية والسياسات التربوية؛ التي لم تفض بشكل مباشر إلى مشاركة مجتمعية فاعلة، ولعل تتبع أحداث تعديل المناهج الأردنية للعام (2016)، وتغيّر التوجهات الاستراتيجية بتغير القيادات التربوية، يثير حفيظة الباحثين والتربويين للإسهام في إيجاد استراتيجية واضحة وقابلة للتطبيق والممارسة في مجال المساءلة التربوية تحقق رضا المجتمع المحلي، لذا فقد جاءت هذه الدراسة بهدف تطوير استراتيجية إدارية للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن.

أسئلة الدراسة:

في ضوء الهدف الرئيس لهذه الدراسة المتمثل في: "تطوير استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن" فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

1. ما واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟
2. ما درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟
3. ما الاستراتيجية الإدارية المقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن؟

4. ما درجة ملاءمة الاستراتيجية المقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية المساءلة في الأنظمة التربوية، وتغيّر أدوار الإدارات التربوية ومسؤولياتهم في نهج التطوير والإصلاح التربوي الحديث، في ضوء تطبيق اللامركزية والمساءلة، وبناء القدرات بصورة متزامنة، وندرة هذه الدراسات -في حدود علم الباحث- باللغة العربية، إضافة إلى حاجة متخذي القرارات التربوية لمنهجيات واضحة في عمليات المساءلة والمتابعة وسبل تطويرها، وكيفية توظيف نتائجها في رسم السياسات التربوية واتخاذ القرار.

ويؤمل أن تشكل نتائج هذه الدراسة إضافة للباحثين والدارسين من حيث جمع الأدب النظري والدراسات السابقة، ومن المتوقع أن تكون إضافة لنتائج جديدة في مجال المساءلة المجتمعية في ميدان التربية، علاوة على التوصيات التي من المتوقع أن تُفيد كلاً من الباحثين ومتخذي القرارات التربوية. ومن المؤمل أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

1. وزارة التربية والتعليم، عن طريق وضع سياسات تساعد على تطوير عمليات المساءلة في مستوى النظام التربوي، وبما يخدم توجهاتها نحو اللامركزية.
2. مديريات التربية والتعليم، عن طريق تطوير علاقات إيجابية مع المجتمع المحلي، وتحديد المسؤوليات والأدوار بما يخدم تقديم أفضل أنواع الدعم الفني والمادي للمدارس والمعلمين، لتحقيق أفضل نتائج في التعليم النوعي.
3. مكتبة الدراسات التربوية العربية بإغنائها في موضوع المساءلة المجتمعية، بدراسة حديثة، لا سيما أنَّه لم يتم تناول هذا الموضوع سابقاً في حدود علم الباحث.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تطوير استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن. وينبثق عن هذا الهدف عدد من الأهداف الفرعية هي:

1. تعرّف واقع المساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن.
2. قياس درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن.

3. تطوير استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن.
4. قياس درجة ملاءمة الاستراتيجية المقترحة للمساءلة المجتمعية في الأردن من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء المجالس التربوية من المجتمع المحلي في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

الحدود الجغرافية: طبقت هذه الدراسة على مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم في الأردن.

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي 2017/2016.

الحدود الموضوعية: اقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة على محددات أدواتها وعينتها.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق أفراد العينة في الاستجابة لفقرات الأداة، ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمعات المشابهة لمجتمع الدراسة.

تعريف المصطلحات:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات التي يمكن تعريفها على النحو الآتي:

المساءلة المجتمعية: قدرة المجتمعات المحلية على إخضاع الحكومات، والممولين، والأنظمة البيروقراطية، ومقدمي الخدمات للمساءلة حول توفيرهم للخدمات والفرص التي تلبي الحقوق الأساسية. وتشمل العناصر الرئيسة للمساءلة وهي: الشفافية في صنع القرارات، وإمكانية الاستجواب، والقدرة على الإلزام وفرض العقوبات (Rocha & Sharma, 2008:5-6).

وتعرّف إجرائيّاً بأنها: مجموعة العمليّات والإجراءات التي يضمنها النظام التربوي لمشاركة مؤسسات المجتمع المدني، وأولياء الأمور والمجالس التربوية في تحديد مدى تحقُّق النتائج التربوية المحددة، ومؤشـراتها وتشمل شرحاً وتفسيراً لحدوث الفشل. وما يجب فعله لتصحيح الموقف. ويتحدد بخارطة تدفق البيانات والمعلومات بين المستويات

الإدارية المختلفة، وذلك من خلال وجهات نظر أصحاب العلاقة التي سيطرحونها في مجموعات تركيز تنظم لهذه الغاية.

الاستراتيجية: هي خطة شاملة تتضمن الأهداف والسياسات والإجراءات الأساسية للمؤسسة، والتي تساعد على اختيار أفضل البدائل عند صنع القرارات (Mintzberg, 2001: 11).

وتعرّف إجرائيّاً بأنها: رؤية استشرافية شاملة يتم بناء أنشطتها وعملياتها اعتماداً على استثمار الموارد البشرية المنفذة لها، وتتضمن خارطة تدفق البيانات بين مستوياتها الإدارية.

المجلس التربوي: يتشكل المجلس التربوي على مستوى مجموعة المدارس المتجاورة جغرافياً أو المتصلة إلكترونياً من: أعضاء من المجتمع المحلي، ومديري المدارس المتجاورة، وعدد من الطلبة، يترأسه أحد أفراد المجتمع المحلي؛ يُنتخب بموجب: "تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس ومجالس التطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم رقم (1) لسنة 2014"، ويبلغ عددها في الأردن (350) مجلساً بناءً على سجلات وزارة التربية والتعليم لعام (2016).

المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة: تمثل إطاراً عاماً معتمداً ومطبقاً في مدارس وزارة التربية والتعليم كلها في الأردن، وتتكوّن من (20) معياراً موزعة على أربعة مجالات: التعلم والتعليم، وبيئة الطلبة، والمدرسة والمجتمع، والقيادة والإدارة، ويشرح كل منها توصيفاً للممارسات والأداءات والنتائج المأمولة (الطويسي؛ والنوايسة؛ وملوح؛ وقعوار؛ والبطوش؛ والزواهرة؛ وارتيمة؛ وبدارنة، 2015).

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

مقدمة

يتناول هذا الفصل عرضًا للأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، من حيث تناول مفهوم المساءلة بوجه عام، والمساءلة المجتمعية بوجه خاص، ومعايير المدرسة الفاعلة في الأردن، فضلاً على التطور التاريخي للمساءلة، وأشكال المساءلة في التربية والتعليم، وخرائط تدفق البيانات في المساءلة، والمعايير التربوية، وعلاقة المساءلة المجتمعية بكل من الحاكمية، وتجويد المخرجات التربوية.

أولاً: الأدب النظري

يتناول الأدب النظري أهم موضوعات المساءلة التربوية من حيث المفهوم، وتطورها التاريخي، وأنواعها وقواعدها الأساسية، وعلاقتها بتجويد التعليم، إضافة إلى عناصر المساءلة المجتمعية، وهيكلها التنظيمي، والعوامل المؤثرة فيها، ومخاطر سوء تطبيقها.

1. مفهوم المساءلة.

عند العودة للأصل اللغوي فإن مفردة المساءلة تأتي من المصدر الرباعي "ساءل"، التي لم تتناولها المعاجم العربية القديمة، بالرغم من استخدامها في معجم لسان العرب: "في حديث الكسوف: "وإنكم تُفْتَنُونَ في القبور"؛ يريد مُساءَلة منكر ونكير، من الفتنةِ والامتحان"، وجاءت بمعنى محاسبة المتوفى في القبر، وفي المعاجم الحديثة جاءت في قاموس المعجم الوسيط بمعنى طلب التوضيح، فيقال سَاءلْتُهُ عَنْ مَشَارِيعِهِ: سَأَلْتُهُ، طَلَبْتُ مِنْهُ تَوْضِيحاً، اِسْتَوْضَحْتُهُ، كما جاء في معجم الغني توضيحاً لمعناها؛ فقد أورد "ساءل عن أمر" بمعنى: "استخبره عنه، سأله عنه، استعلمه عنه، أي ساءَله عن قضيّةٍ ما (أبو العزم، 2013).

وحديثا تنوعت تعريفات المساءلة تبعاً للجهة التي تتولى تنفيذها، أو منهجية تطبيقها، أو الفئات المستهدفة بعملية المساءلة، والنتائج المترتبة عليها وغايات تطبيقها، فقد عرّفها عايش (2005) بأّنها "وسيلة يمكن للأفراد فيها أن يتحملوا تبعات ما يوكل إليهم من مسؤوليات بما يتوافق والمصلحة العامة، ووفقًا للأهداف المرسومة، وتستند إلى احترام الممارسات الجيدة، وتحجيم الممارسات السيئة، مع التأكيد على مبدأ العدالة والمساواة في تطبيقها".

وعرّفها العمري (2004) بأنها: واجبات المسؤولين وأدوارهم في الوظائف الرسمية سواء أكانوا منتخبين لتمثيل غيرهم أم مُعيّنين، أو كانوا مديرين أو موظفين لتقديم تقارير دورية حول سير العمل في المؤسسة أو الوزارة، بحيث تُوضّح قراراتهم، وتُفسّر سياساتهم، مع تحمّل المسؤولية

المترتبة على هذه القرارات، والالتزام برفع تقارير عن سير العمل في مؤسساتهم، لتوضيح الإيجابيات والسلبيات، ومدى نجاح تنفيذ مهامهم أو إخفاقها.

وتنوعت مسميات المساءلة باختلاف المنهجية والجهة المنفذة، ومن هذه المسميات: المساءلة الإدارية، والمساءلة الاجتماعية، والمساءلة الإعلامية، والمساءلة المجتمعية التي تهدف إلى تعزيز الأداء المؤسسي، وتحسين استجابة النظام التربوي للحاجات المشتركة في الميدان، وذلك بمشاركة المجتمعات المحلية، والمنظمات غير الحكومية، وتتضمن عمليات المساءلة لعمليات الرصد والتقييم من المجتمعات المحلية، أو عن طريق خبراء يستعين بهم المجتمع للقيام بقياس أداء المؤسسات العامة وتقييمها، وإمكانية الوصول إلى المعلومات والبيانات اللازمة، والمشاركة في صنع القرارات.

ومع مرور الزمن فقد تطور مفهوم المساءلة الإدارية في مجال التربية، وأصبح هناك تباين بين مفهومها في الماضي ومفهومها في الحاضر؛ حيث كان المفهوم قديماً يشير إلى دور المعلم في تقديم المعلومات المعرفية، والكيفية التي تقدم بها هذه المعلومات، إضافة إلى إدارة المدخلات والموارد المالية والفيزيائية في المدرسة، وتطور مفهوم المساءبة الإدارية في مجال التربية حديثاً ليصبح أكثر تركيزاً على نتائج العملية التعليمية ومخرجاتها، ومدى تحقيق الأهداف بفاعلية وكفاءة عالية (أبوحمدة، 2008).

2. التطور التاريخي للمساءلة.

لم يستخدم مصطلح المساءلة بنصه في صدر الإسلام، إلا أنه يوجد كثير من الممارسات والأفعال الدالة على توظيفها، ففي الإسلام روي عن علي بن عبدالله: حدثنا سفيان عن الزهري أنه سمع عروة: أخبرنا أبو حميد الساعدي قال: استعمل النبي صلى الله عليه وسلم رجلاً من بني أسد يقال له ابن الأتبية على صدقة، فلما قدم قال هذا لكم وهذا أهدي لي، فقام النبي صلى الله عليه وسلم على المنبر؛ قال سفيان أيضاً: فصعد المنبر فحمد الله وأثنى عليه، ثم قال ما بال العامل نبعثه فيأتي يقول هذا لك وهذا لي؛ فهلّا جلس في بيت أبيه وأمه فينظر أيهدى له أم لا؟ والذي نفسي بيده لا يأتي بشيء إلا جاء به يوم القيامة يحمله على رقبته؛ إن كان بعيرًا له رغاء، أو بقرة لها خوار، أو شاة تيعر، ثم رفع يديه حتى رأينا عفرتي إبطيه أَلَا هل بلغت؟ ثلاثا (العسقلاني، 1986).

وقد ظهرت المساءلة بصورة جلية في عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه، حيث أنشئت الدواوين ومنها "ديوان الحسبة" وهو وظيفة رقابية على عمليات البيع والشراء في الأسواق، ونظافة

الطرق، وتحديد المسؤولية والقصور فيها، وقد وَلّى رضي الله عنه "عبدالله بن عتبة بن مسعود" محتسباً على سوق المدينة (حمد، 2008).

وفي العصر الحديث تطورت عمليات المساءلة كغيرها من العلوم الإدارية الأخرى، وفي مجال التعليم فقط تطورت عبر مراحل عدة، حيث انتقلت من المساءلة المالية إلى المساءلة المبنية على المدخلات والعمليات، ومن ثم إلى المساءلة المبنية على النتائج (Fuhrman, 1999).

وقد أشار لن (Linn, 2000) إلى خمس فترات تطويرية مرت بها المساءلة متمثلة في : استخدام الاختبارات والتقييم التربوي لإصلاح التعليم في النصف الثاني من القرن العشرين، والتي تُعدّ اختبارات الطلبة من أهم أدوات المساءلة، وكانت هذه الفترات على النحو الآتي:

- الخمسينيات: مرحلة تتبع التقدم، والمقارنة بين المدارس.
- الستينيات: مرحلة استخدام الاختبارات لغايات مساءلة البرامج.
- السبعينيات: مرحلة اختبار الحد الأدنى للكفاءة، وتحديد معايير أداء الطلبة.
- الثمانينيات: مرحلة ظهور مساءلة مديريات التربية والتعليم والمدارس عن الأداء المبني على النتائج.
- التسعينيات: مرحلة المساءلة المستندة إلى المعايير، حيث زاد الاهتمام بكيفية وضع قيود أشد في عمليات المساءلة.

وبالرغم من التقدم الذي تم تحقيقه في تصميم نماذج المساءلة التربوية، والبناء المعرفي الذي أسهمت فيه الدراسات التربوية للتحقق من فاعليتها، ومصداقيتها؛ إلا أن أنظمة المساءلة في الدول العربية بقيت تتبع أساليب المتابعة والتقييم التي يمارسها كل من المشرف التربوي، ومدير المدرسة، لتقييم عمل المعلم، والوقوف على مستوى تحقيق الطلبة للأهداف، ولم يتم تبني أنظمة شاملة للمساءلة التربوية، التي تستند إلى المعايير، ومؤشرات الأداء، وفق اختبارات، وأدوات معايرة ومقننة، تبيّن مستوى أداء النظام التربوي (الراسبي، 2006).

ويظهر مما سبق تطور مفهوم المساءلة، وتنوع أشكالها بمرور الزمن وباختلاف أهدافها، ولقد أدت التغييرات الأخيرة في أنظمة المساءلة التعليمية إلى أن تعمل بعض الأنظمة جاهدة لخدمة تحقيق عدد من الأغراض المختلفة في وقت واحد، وارتفع سقف توقعات المستفيدين من نتائج المساءلة، وقد بدأ البعض المطالبة بتحقيق نتائج فورية لتحسين أداء الطلبة، وفي ضوء دمج التكنولوجيا في عمليات المساءلة، وجمع البيانات، وتحليلها، ونشر التقارير، وإدارة المعرفة الناتجة

عن أنظمة المساءلة أصبحت العملية أكثر تعقيدًا وتركيبًا، وتحتاج إلى مهنية واحتراف عاليين، لضمان مصداقيتها وموثوقيتها.

3. المساءلة التربوية في الأردن.

بقيت المساءلة التربوية في الأردن حتى العام (2014) تستند إلى قانون التربية والتعليم وتعديلاته، حيث كانت تستند إلى نصوص التشريع، وفي كثير من الأحيان تتم عن طريق جهات قضائية أو إدارية خارج النظام التربوي، وبناءً على دراسة الباحث لمراحل صدور التشريعات التربوية في الأردن فإنه يمكن تقسيم تاريخ المساءلة التربوية في الأردن لعدد من المراحل الزمنية، بناءً على ارتباطها بالتطور التاريخي للتشريع التربوي، وعلى النحو الآتي:

أ. مرحلة نظام التدريسات (قبل العام 1939): حيث لم يكن يوجد قانون تربوي في الأردن، وبقي النظام التربوي السائد يعود إلى النظام التركي، الذي لا تنظمة قوانين وتعليمات تفصيلية، إذ تُرّجم قانون التدريسات لعام (1913) التركي إلى العربية في العام (1926) تحت الاسم نفسه (قانون التدريسات) الذي ظل العمل به حتى العام (1939)، وكانت عمليات التربية والتعليم تابعة إلى قاضي القضاة، أو الداخلية تحت مسمى دائرة المعارف (عليمات؛ وعليمات، 2004) ويظهر هنا أنه لا يوجد معالم حقيقية للمساءلة التربوية لتجويد التعليم وتطويره وتحسينه، وإنما كانت عمليات استبدادية لغايات تحقيق منافع السلطة والمتنفذين في الدولة في ذلك العهد.

ب. مرحلة نظام المعارف (1939-1946): حيث صدر نظام المعارف في العام (1939)، الذي يُعدّ أهم حدث في تاريخ التعليم في عهد الإمارة، حيث قسمت المدارس بموجب هذا النظام إلى قسمين: مدارس أميرية (حكومية)، ومدارس خصوصية يديرها الأفراد، أو الجمعيات، أو الطوائف، وقد ركز هذا القانون على تدريس اللغة العربية، والتاريخ، والجغرافيا، وأنشئت أول وزارة معارف بتاريخ 1940/4/24، فحلت بذلك محل مديرية المعارف التي كانت تابعة لوزارة الأوقاف، وكان أول مظهر من مظاهر المساءلة فرض إلزامية التعليم في بعض مناطق الأردن، وأصبح من دور الحاكم الإداري جلب الطلبة إلى المدارس في المرحلة الإلزامية جبراً، وبموجب القانون (عناقرة،2011).

ج. مرحلة الدستور (1946-1963): وضعت المسوّدة الأولى للدستور عند توقيع الأردن معاهدة إلغاء الانتداب البريطاني في العام (1946)، وصدر الدستور المعدل لعام (1952)، والذي خص التعليم بثلاث مواد هي:

1- تكفل الدولة العمل والتعليم ضمن حدود إمكاناتها، وتكفل الطمأنينة وتكافؤ الفرص لجميع الأردنيين.

2- يحق للجماعات تأسيس مدارسها، والقيام عليها لتعليم أفرادها على أن تراعى الأحكام العامة المنصوص عليها في القانون، وتخضع لرقابة الحكومة في برامجها وتوجيهها.

3- التعليم الابتدائي إلزامي للأردنيين، وهو مجاني في المدارس الحكومية.

ويظهر هنا معالم واضحة أولية للمساءلة التربوية تمثلت في مراعاة الحكومة لتكافؤ الفرص، وتأكيد رقابة الحكومة على البرامج التعليمية، وإلزامية التعليم بموجب القانون.

وقد أشار الهمشري والرشدان (2002) إلى صدور قانون المعارف رقم (20) للعام (1955) خلال هذه المرحلة، الذي تضمن بعض المرتكزات الفلسفية للتربية منها: تربية الشخصية المتوازنة من حيث سلامة العقيدة، والانفتاح الفكري، والتربية الخُلقية، والانفتاح على العالمين العربي والإسلامي، ونشر الثقافة العامة، وتوحيد القواسم الثقافية والقيمية.

د. مرحلة قانون التربية (1964 – 2003): حيث بدأت بصدور قانون التربية والتعليم رقم (16) لعام 1964، الذي يُعدّ نقطة تحول أساسية في التربية والتعليم الأردنية؛ إذ حدد وللمرة الأولى فلسفة واضحة للتربية والتعليم تستند مبادئُها ومرتكزاتها إلى الدستور الأردني، والواقع الاجتماعي، والثقافي، والاقتصادي، والفكري، ورسم أهدافا عامة للتربية، لتكون هي الموجه في بناء المناهج وتطبيقها، وكانت المعاهد المتوسطة في ذلك الوقت تتبع لوزارة المعارف (الفرحان، 1994). وقد أشار العمايرة (1999) إلى بعض التوجهات والسياسات التي اعتمدتها الحكومة في ذلك الوقت بناءً على هذا القانون، وكان من أهمها:

- تحديد إلزامية التعليم لجميع الأردنيين تسع سنوات؛ ستٌ منها خاصة بالمرحلة الابتدائية، وثلاث للمرحلة الإعدادية.

- وضع إجراءات عملية لربط التعليم الثانوي بحاجة المجتمع، وتقسيمه إلى تعليم مهني وتعليم أكاديمي.

- □ تنويع فرص التعليم بعد الثانوية، في مجالات، ومستويات متعددة، منها الجامعية وكليات المجتمع، والتدريب المهني،...
- □ العمل على تحسين وتطوير العوامل المؤثرة وخاصة مدخلات العملية التربوية: ومنها الطالب، والإدارة، والمعلم، والكتب المدرسية،...
- □ التوسع في برامج محو الأمية تعليم الكبار، وفتح مراكز في كل المناطق ذات الحاجة.

ويعدّ هذا القانون أول تشريع استهدف العمليات التربوية بشكل مباشر، وبذلك أسس لعمليات مساءلة تربوية أولية، ورسخ المنهج العلمي في النظام التربوي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً وطوّر نظم البحث والتقويم والمتابعة. ووجه النظام التربوي بما يكفل تحقيق مركزية التخطيط العام والمتابعة، واللامركزية في الإدارة، والاعتزاز بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لدوره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع. وقرر قانون العام (1988) إنشاء (مجلس التربية والتعليم) برئاسة الوزير لإقرار السياسات التربوية بدلاً من المجلس السابق الذي كان يعنى فقط بالمناهج الدراسية.

ه. مرحلة اقتصاد المعرفة (2003-2014): وتتميز هذه المرحلة بتبني وزارة التربية والتعليم مشروعاً طموحاً وكبيراً باسم التوجه نحو اقتصاد المعرفة، وقد ظهر في هذه المرحلة ولأول مرة مفهوم المساءلة التربوية بوصفه أحد مفاهيم خطة المشروع، وقد تطلبت هذه المرحلة إصدار عدد من التشريعات التربوية في مستوى التعليمات، وفي المستويات الإدارية لكل من المدرسة ومديريات التربية والتعليم ومركز الوزارة، وكان لها أثر مباشر في تغيير بنية التعليم على عمليات المساءلة، منها: تعليمات رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم رقم (5) للعام (2003)، وتعليمات الانضباط الطلابي في المدارس الحكومية والخاصة وتعديلاتها رقم (1) للعام (2007)، وتعليمات المجالس البرلمانية في المدارس الحكومية والخاصة رقم (8) للعام (2010)، وكان من أبرز ملامح هذه المرحلة حراك كبير للمعلمين والتربويين مطالبين بنقابة للمعلمين، أدى إلى صدور الإرادة الملكية بتاسيس نقابة المعلمين بموجب قانون نقابة المعلمين الأردنيين رقم 14 للعام (2011).

و. مرحلة المساءلة وتجويد التعليم (ما بعد العام 2014): في بدايات العام (2013) أدركت وزارة التربية والتعليم ضرورة مراجعة توجهاتها الاستراتيجية، ووجد أن هناك تضخم

كبير في عدد الإداريين في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم، ونقص كبير في المعلمين العاملين في الحصص الصفية، وارتفاع كلفة الطالب مقارنة بالمستوى المتدني للتحصيل، والذي ظهر جلياً في نتائج الاختبارات الدولية التمز(TIMSS)(Provasnik, Malley, Stephens, Landeros, Perkins, & Tang, 2015)، والبيزا(PISA)، والاختبار الوطني (صميدة وغريس، 2014). وتطلب هذا الوضع الصعب صناعة قرارات صعبة، كان من أبرزها: إعادة تصميم العلاقة مع نقابة المعلمين، والذي تضمن صراعاً تشريعياً عنيفاً، حيث تم اللجوء إلى المحكمة الدستورية لتفسير بعض نصوص القانون، حيث تم استخدام الأجهزة الأمنية في ضبط قاعات اختبار الثانوية العامة، وتم تحويل عدد من الملفات إلى المدعي العام، أو إلى دائرة مكافحة الفساد. وعملت الوزرة على الإعداد لمؤتمر التطوير التربوي الثاني، برعاية ملكية سامية، ولكن المؤتمر لم يقدم توصيات دقيقة، وذلك حسب آراء العديد من التربويين الذين شاركوا في جلسات المؤتمر، وكانت توصياته نظرية ترتبط بالأدب التربوي أكثر من معالجة للواقع التربوي. وكان على وزارة التربية والتعليم الخروج من هذا الركود التربوي المتمثل في قلة الحلول والأفكار الإبداعية التطويرية لمعالجة الواقع المتراجع، لذا قامت الوزارة ببدء العمل باستراتيجية جديدة في المساءلة التربوية تكون مستقلة عن القانون المدني وقانون الخدمة المدنية، لذا قامت بتأسيس وحدة جودة التعليم والمساءلة في العام (2014)، استندت في عملها إلى المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة، مع اختلاف في آليات التقييم وأدواته. وأصدرت لذلك تعلميات باسم: تعلميات المساءلة وجودة التعليم رقم (1) لعام (2015).

وبالرغم من هذا التقدم الكبير الذي أحرزته التشريعات التربوية في الأردن، إلا أن ذلك لم ينعكس على عمليات المساءلة الإدارية، ولم ينعكس أيضاً على الإطار العام الذي يضمن بيئة إدارية متوازنة لتطبيق المساءلة وعلى رأسها تطبيق اللامركزية، وتفويض الصلاحيات والمسؤوليات للمدارس والمؤسسات التربوية. ويمكن أن نستخلص مما سبق وجود فجواتٍ حقيقية في النظام التربوي تحتاج إلى المزيد من العناية، قد تنعكس بشكل مباشر أو غير مباشر على عمليات المساءلة وهي:

1. ضعف عمليات المساءلة والتشريعات التربوية، وعدم إعطاء مساحة كافية من الحريات الأكاديمية، ومساحة كافية لاستقلال المؤسسات التربوية، وإصدار أنظمة

وتعليمات تسهم في تأطير الإجراءات، وتدفع نحو النتائج، بما يعزز وجود أنظمة للمساءلة المجتمعية.

2. ضعف الوعي بالحقوق والواجبات وآليات المساءلة، وضعف العمل الجماعي بروح الفريق لتحقيق النتائج، واحترام التشريعات النافذة.

3. تدني مستوى الحريات القيادية للمستويات في أسفل الهرم الإداري، وتفويض الصلاحيات والمسؤوليات، وتحقيق اللامركزية في تفويض الموارد وصناعة القرارات بما يضمن الالتزام بمعايير المساءلة.

4. لا يزال العاملون في وزارة التربية والتعليم ينفذون علميات المساءلة من منطلق خبراتهم السابقة، على الرغم من تغير الظروف التربوية، وبشكل بعيد عن المجتمع المحلي، ولا تزال المشاركة في العملية التربوية دون المأمول، حيث تكبح جماحها بعض التشريعات التي تقف عائقاً أمام أي عمل تشاركي سواء بحكم القانون الذي يكرس المركزية، أو لغياب النص التشريعي والاجتهاد القضائي مثل قضايا منع جمع التبرعات، والمنح؛ لتعزيز مدخلات المدارس وصيانتها، وعدم وجود نظام مالي وإداري خاص بالمدارس ومديريات التربية والتعليم.

5. بالرغم من التقدم الكبير في توظيف التكنولوجيا، إلا أن عمليات التطور السريع في وسائل المعرفة وأدواتها، وأدوات التفكير، لم تنعكس على عمليات المساءلة، إذ يوجد حاجة ملحة لإيجاد تعليمات وسياسات خاصة بتوظيف التكنولوجيا، وتتبع الفاسدين في استغلال ضعف وعي الطلبة بآثارها، وطرائق استخدامها، وتوظيفها لصالح عمليات البحث والتطوير والتعلم.

6. لا تزال عمليات المساءلة التربوية تعمل في إطار غرفة الإدارة المدرسية، بعيدة عن الغرفة الصفية نوعاً ما، وتحسين نتائجها، منحسرة عن السياسات الاستراتيجية والقرارات التي تعزز المركزية، وتمنح الإدارة العليا سلطة إدارية مطلقة، ما يعبر عن ديكتاتورية الإدارة، وتضييق الخناق على حرية المعلم الأكاديمية.

4. أنواع المساءلة في التربية والتعليم.

للمساءلة أنواع عدة، اعتماداً على أهدافها والجهة المطبقة لها، والفئة المستهدفة بها، علاوة على آلياتها ومنهجيات تطبيقها، وقد أشار السبيعي (2010) إلى أن تعدد أنواع المساءلة يعد إيجابياً، حيث لم تعد المساءلة تهدف إلى تحديد الأخطاء ومرتكبيها، وتوقيع الحساب والعقاب، وإنما تطلبت حديثاً تحولاً في أدوارها، لتصبح أداة لتطوير الأداء والتعليم المستمر وتحقيق النتائج والأهداف، ولا يعني ذلك إلغاء علميات المساءلة التقليدية، وإنما تطوير أدوارها لتحسين الأداء.

وبذلك فإن المساءلة تستند إلى مجموعة من المبادئ، وتستخدم أنواعاً متعددةً من الاستراتيجيات، وتختلف في غالِبها من حيث ماذا تساءل (المحتوى)؟ ومن تساءل (المستهدف بالمساءلة)؟ وقد أشار أندرسون (Anderson, 2005) إلى ثلاثة أشكال للمساءلة الإدارية في التربية والتعليم، هي:

1. مساءلة الامتثال للوائح والتشريعات: وتستند إلى التشريعات التربوية والقوانين والتعليمات، ومن الأمثلة على هذه الأنظمة: النظام التربوي البريطاني الخاص بالتعليم الصناعي، وهذا النوع يتعامل مع المدرسة على أنها نظام عمليات ثابت، ويسمح بالاختلاف في النتائج، ويعزوها إلى الاختلاف في قدرات الطلبة، وببساطة فإن هذا النوع يجعل من عملية التعليم عملية بيرقراطية محضة.

2. المساءلة المبنية على النتائج: وغالباً ما تستند إلى مستوى نتائج الطلبة، وقد ظهر هذا النوع بسبب زيادة مشاركة السياسيين في العمليات التعليمية، ومن الأمثلة على هذه الأنظمة؛ النظام الأمريكي الذي أعلن الشعار: لا نترك أي طفل خلفنا (No Child Left Behind)، والذي يركز على ضمان تعليم الأطفال كلهم، وفي هذه الأنظمة يكون المعلمون مساءلين عن مستوى تعلم الطلبة، ومستوى أدائهم أمام الرأي العام.

3. التقيد بالأعراف المهنية: ويستند هذا النوع من المساءلة إلى الإلتزام بالأعراف المهنية، سواء أكانت معروضة من قِبَل النظام أو مطلوبة من المستفيدين، وقد كان لها أثر كبير على أداء العاملين المهنيين، مما أدى إلى رفع التعليم بصفتها مهنة. ومن الأمثلة على هذا النوع: المساءلة المبنية على معايير الاختبارات التعليمية والنفسية في الولايات المتحدة الأمريكية (American Educational Research Association, 2000).

ويرى بعض التربويين ضرورة الامتثال إلى أنماط المساءلة الثلاثة سابقة الذكر وهي: الالتزام بالتشريعات، والتقيد بالأعراف المهنية، والمساءلة المستندة إلى نتائج الطلبة وأدائهم، من حيث المعايير والمنهجية، في حين يتم التنويع في التوجه نحو فئات تربوية مختلفة، وبناءً على هذا التوجه يرى لين (Linn, 2004) وجود ثلاثة أنواع من المساءلة هي:

1. مساءلة الطلبة: ويحدد الكثير من طرائق تقييم الطلبة لغايات المساءلة، إلا أنه يركز على نوعين هما: الامتحانات النهائية للمدرسة مثل الثانوية العامة، وامتحانات نهاية الصفوف، التي ينتقل الطالب بموجبها من صف إلى الصف الذي يليه.

2. مساءلة المعلم: على أن يكون المعلم مساءل عن نتائج طلبته في الاختبارات بطريقة تتابعية، ويمكن أخذها بعين الاعتبار في المساءلة الجماعية الخاصة بمساءلة المدرسة، ومن أفضل الأمثلة التي استخدمت نتائج الاختبار لمساءلة المعلمين هو: اختبار تفاس (Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS)) الذي طوره وليم (William Sanders) (Saxton, & Horn, 1997) حيث إنَّ هذا النوع من الاختبارات يستخدم طريقة مركبة ومعقدة حول أداء الطلبة في جمع البيانات وتحليلها، بحيث يتم تتبع أداء الطالب عبر السنوات لربطه بالمعلم والمدرسة، وبحيث يظهر إسهام كل معلم في تعلم كل طالب.

3. مساءلة المدرسة: قد يكون الغرض الأهم من إجراء الاختبارات الموحدة على مستوى المديريات هو مساءلة المدارس، والسؤال الذي يتبادر إلى الذهن عند تاسيس أي نظام مساءلة هو: ما هي الدرجة التي يجب الالتزام بتحقيقها في الاختبارات؟ وما هو مقدار التحسين المطلوب؟ وكانت الطريقة الأكثر استخداما في متابعة اختبارات المدارس هي إعلان متوسط علامات الأداء أو الوسيط، على مقياس مئوي، أو الرتب المئينية. أو نسبة الطلبة الذين تجاوزوا معايير الأداء، كما أنه لا يمكن استخدام نتائج تقييم الطلبة التقليدية لغايات المساءلة؛ لأنها تكون متأثرة بمستوى تعلم الطلبة في الصف الأول الأساسي عند دخول المدرسة، وأنه إذا ما استخدمت بشكل منفرد فإنها لن تعبر بصدق عن أداء المدرسة، وقد تؤدي إلى إطلاق أحكام غير صادقة على أداء المدرسة.

ويشير ستشير وكيربي (Stecher & Kirby, 2004) إلى تصنيفات أخرى للمساءلة بناءً على الإجابة عن الأسئلة الأساسية: من هو المُسائِل؟ وعن ماذا يُساءِل؟ ومن هو الذي يُساءَل؟

وما هي النتائج المترتبة على فشل المسائل في تحقيق الأهداف؟ وفي ضوء هذه الأسئلة يمكن تصنيف المساءلة ومميزاتها إلى أربعة أصناف هي:

1. المساءلة على أساس أداء اختبارات الطلبة أو نتائجها: وتقوم بها الوزارة أو الإدارة المركزية لكل من المدرسة ومديرية التربية والتعليم، بهدف رفع كفاءة الطلبة عن طريق اختبارات مقننة أو موحدة، وفي حال الفشل أو تدني مستوى نتائج الطلبة تطبق الوزارة نظام للعقوبات الصارمة والمتزايدة (مثل رسوب الطلبة، نقل المعلم...).

2. المساءلة البيروقراطية: وتقوم بها الوزارة أو الإدارة المركزية نحو كل من المدرسة ومديرية التربية والتعليم، بهدف تحقيق امتثال العاملين والمعلمين للوائح والتشريعات، وفي حال عدم الامتثال تطبق نظاماً للعقوبات مثل فقدان الاعتماد أو فصل مديري المدارس أو المعلمين.

3. المساءلة المهنية: ويقوم بها الزملاء، والمنظمات المهنية نحو المعلمين؛ بهدف اتباع الممارسات المهنية المعترف بها، وفي حال الفشل تطبق العقوبات المهنية بما فيها فقدان شهادة الإجازة المهنية.

4. مساءلة السوق (المستفيدين): ويقوم بها أولياء الأمور نحو المدرسة بهدف تطبيق المعايير الأكاديمية، والمعايير الدينية الفلسفية، وتحقيق انضباط الطلبة، وفي حال الفشل ستتعرض المدرسة إلى آليات معاقبة السوق؛ المتمثلة في انتقال الطلبة، مما يؤدي إلى خسارة في الإيرادات، والفشل المالي.

ونجد مَنْ صنف أنواع المساءلة بناء على الفئات المستهدفة بها: طلبة ومعلمين، ومدرسة، ويوجد من صنفها بناءً على المبادئ والمعايير التي تستند إليها مثل: الأعراف المهنية والتشريعات، والتوجه بالنتائج، في حين رأى أخرون تصنيفها بناء على الدمج بين كلا التوجُهَين السابقين؛ ومنهم الدويري (2002) الذي حدد أنواع المساءلة الرئيسة بناءً على ذلك على النحو الآتي:

1. مساءلة الأداء والسياسة العامة: وتركز على أداء الحكومات من قبل مجلس الشعب والأمة والأحزاب، وتؤكد على حق تمثيل الشعب، وتستند إلى انتخابات ديمقراطية، وتؤشر درجة ديمقراطية الدولة والمجتمع إلى وجود هذا النوع من المساءلة أو غيابه.

2. المساءلة الإدارية المؤسسية: وتوفر المؤسسات هذا النوع من المساءلة من خلال وضع آليات داخلية تضمن مساءلة العاملين، والمسؤولين من قبل جهات رقابية داخلية، أو خارجية بهدف التأكد من تنفيذ التشريعات.

3. المساءلة القانونية: وتظهر في المؤسسات العامة، والخاصة عن طريق تطبيقها للمبادئ الدستورية، والقوانين، والتزاماتها التعاقدية، مثل التدقيق المالي السنوي للبنوك، والاتفاقات التي تبرمها المؤسسات مع أية جهة خارجية.

4. المساءلة المهنية: وتهتم بمسؤولية الأفراد العاملين المهنيين عن ممارساتهم الفنية في الوظيفة، أو محاسبتهم، ومساءلتهم عن الأخطاء التي يرتكبونها، ويظهر هذا النوع بدرجة كبيرة في المهن المتخصصة، مثل المهن الطبية والقانونية.

5. المساءلة الهيكلية: وتمثل المساءلة الإدارية التقليدية المبنية على أساس العلاقات الهرمية في الهيكل التنظيمي في المؤسسات، حيث تتم المساءلة من الأعلى إلى الأسفل، ومن أمثلتها مراجعة أداء العاملين الدوري.

6. المساءلة الاجتماعية: يتضمن هذا النوع من المساءلة الآليات التي تخضع المسؤولين في الحكومة، والإدارات المختلفة للمساءلة من قبل المواطنين، والمجتمعات المحلية، ووسائل الإعلام، ومؤسسات المجتمع المدني، وتعد أحد أهم الأدوات في الدول النامية لتعزز الشفافية؛ بسبب التفاعل المستمر بين القطاعين السياسي والإداري للتأكد من أن عمل هؤلاء المسؤولين يتفق مع القيم الديمقراطية، ومع تعريف وظائفهم ومهامهم بموجب القانون.

وفي هذه الدراسة استُخْدِمَ نوع آخر من المساءلة يمثل جزءاً من المساءلة الاجتماعية هو: المساءلة المجتمعية، وقد عُرّفت سابقاً في مصطلحات الدراسة.

5. قواعد أساسية للمساءلة:

عند تطوير أنظمة المساءلة لا بد من الأخذ بالحسبان عدداً من القواعد والمبادئ التوجيهية العامة التي ظهرت خلال التجارب والخبرات السابقة، كان منها ما وضعته نقابة معلمي البيرتا في كندا (Alberta Teachers' Association, 2005) كقواعد أساسية يجب الانتباه لها عند تصميم أنظمة المساءلة وتطويرها؛ لضمان نجاحها وقدرتها على دفع الأنظمة التربوية نحو التغيير، والتطوير، ويمكن تلخيص هذه القواعد على النحو الآتي:

1. إيجاد فهم مشترك لدى الشركاء في العملية التربوية لآليات المساءلة، والالتزام بها، بحيث يتسمون بالإنصاف وإحترام تنوع الآراء.

2. التركيز على الغرض الرئيس من المساءلة التربوية وهو: دعم تحقيق الأهداف العامة للتعليم وتوفير الاحتياجات المتنوعة لتعلم الطلبة.

3. أن تُجْمع بيانات المساءلة التربوية بطرائق متنوعة، ومن المصادر ذات العلاقة، وبطرائق تحترم الخصوصية وأخلاقيات جمع البيانات وآدابها.

4. إن البحث وتطوير الممارسة تمثل موجهاً أساسياً لعمليات التصميم وتطبيق المساءلة التربوية، بحيث تتابع عمليات المساءلة عمليات التحديث والتطوير التربوي بصورة دائمة.

5. يجب أن يعمل نظام المساءلة التربوية على تعزيز قدرات الشركاء للقيام بأدوار ومسؤوليات تؤدي إلى التحسن المستمر للنظام التربوي، ويجب أن يشكل القوة الدافعة للاستمرار في عمليات التطوير والتحسين.

6. كل مشارك في العملية التعليمية هو مساءل بقدر المسؤوليات والسلطات المخولة له في النظام، وفي حدود إمكاناته وخبرته.

7. ويتم تقييم نظام المساءلة في التعليم بشكل مستمر ودوري.

ويظهر من هذه القواعد أن المساءلة لا تهدف إلى العقاب بقدر ما تسعى لدفع الأنظمة نحو التحسين والتطوير، وبذلك فهي تحتاج إلى بيانات صادقة ومتنوعة، وفهم مشترك من ذوي العلاقة جميعهم، لتحقيق أهدافها، فالمساءلة تختلف بقدر المسؤوليات الممنوحة للأفراد والمؤسسات.

وقد رأى ريفيس (Reeves, 2004) وجود مبادئ أخرى مهمة يجب أخذها بعين الاعتبار عند تطوير أنظمة المساءلة، تهتم برعاية القيم الأساسية للمساءلة في مجال التعليم؛ ركزت في معظمها على العدالة؛ حيث إنَّ كل القواعد واضحة للجميع، وتطبق على الجميع بنفس الطريقة، والإنفتاح، المصممة والمحددة في الخطط، من حيث جمع البيانات منهم، وإتاحة المعلومات لهم جميعا، واحترام التنوع وتكافؤ الفرص التعليمية؛ واحترام حاجات الطلبة وكيفية الاستجابة لها؛ ليحقق كل منهم أقصى إمكاناته التعليمية، والأخذ بالحسبان كيفية إدارة الموارد عند تقييم الأداء، لخدمة تحقيق الأهداف وغايات التعليم.

في حين ركز البعض على المبادئ التي تهتم بعمليات المساءلة، نجد آخرين قد اهتموا بمبادئ أكثر عمومية، تركز على الصورة الكلية للنظام، وفي هذا السياق فقد قدمت مؤسسة أسبن (Aspen, 2009) عدداً من القواعد ركزت على تحديد الأهداف المبنية على مدى إنجازات الطلبة الأدائية، والتوصل مع المعنيين جميعهم، وأن المساءلة تمثل جزءاً من نظام شامل يجب أخذها بعين الاعتبار عند تصميم أنظمة المساءلة تمثلت هذه القواعد في الآتي:

1. تحديد أهداف واضحة، ويفضل أن تتوزع الأهداف أو النتائج من المخرجات وإلى النتائج بعيدة المدى، أو الأثر، الذي يمكن أن تحققه البرامج التعليمية على المدى البعيد، ولا بد من ربط هذه النتائج بمؤشرات أو معايير محددة، وقابلة للقياس بحيث يمكن أن تستند إليها قرارات المساءلة، ويجب أن تركز على مقاييس أداء الطلبة التي تشمل الأداء المهاري والمعرفي والاتجاه، واستراتيجيات التفكير، مع الأخذ بالحسبان أهداف المؤسسة التعليمية.

2. أن تضمن المساءلة التحقق من إنجاز الطلبة جميعهم بغض النظر عن مستويات أدائهم أو أشكالهم أو أنواعهم، ولا يمنع ذلك من تصنيف البيانات حسب مجموعاتهم المختلفة لدراستها.

3. توظيف مصادر متعددة وأنواع من البيانات والأدلة والشواهد، بما يزيد من صدق قرارات المساءلة وأحكامها، مع العلم بأن درجات الاختبارات الموحدة في القراءة والرياضيات للصفوف الأولى مهمة وضرورية، ولكنها ليست مؤشرات كافية لتقييم أداء المدرسة. وهذا يعني ضرورة استخدام عمليات تحقيق من نوع معين للبحث عن المعلومات، والبيانات المطلوبة للحكم على أداء المدرسة، وهذا يتطلب التحقق من صدق مقاييس الأداء المستخدمة.

4. التواصل بوضوح مع كل المعنيين بعملية المساءلة، وذلك لتعريفهم بإجراءات ونتائج وآليات المساءلة، وإيجاد وعي عام بمؤشرات الأداء والأهداف المنوي تحقيقها.

5. تحفيز ذوي العلاقة في مستويات النظام جميعها، وهذا يعني بالضرورة تحديد الأدوار، والمسؤوليات، وربطها بمجموعة من الحوافز من عقوبات، ومكافآت والعمل ضمن نظام شامل لتحسين النتائج.

6. تصميم المساءلة على أساس أنها جزء من نظام شامل لتغيير الأداء التعليمي وتحسينه، بحيث يتم تشجيع الإصلاح والتطوير الشامل والمنهجي، الذي يقلل من المزاجية في اتخاذ القرارات وتوجيه الأفراد، وعدم التركيز على تحقيق المكاسب قصيرة الأجل.

وبالرغم من اختلاف وجهات النظر أحياناً، إلا أنه توجد قواعد عامة مشتركة بين غالبية المنظرين في مجال المساءلة، وتعدّ هذه المبادئ المشتركة هي الأساس الذي يجب الاستناد إليه عند بناء أنظمة المساءلة، ويتضح من كل الآراء التي سبقت أن تصميم أنظمة المساءلة يجب أن يستند إلى عدد من القواعد الأساسية أهمها: تحديد الأهداف، والمعايير التي سيستند لها النظام، ومنهجيات جمع البيانات وطرائقها مع التركيز على بيانات تحصيل الطلبة، وضمان تحقيق هذه الأدوات بدرجة مقبولة من الخصائص السيكومترية، وتوفير استراتيجية اتصال جماهيري قادرة على التعريف بالبرنامج، والتوصل مع كل المعنيين بها، وإيجاد نظام للحوافز مرتبط بالمساءلة، علاوة على وجود منهجية واضحة لمتابعة تطوير البرنامج بصورة دورية ومنظمة.

6. مسوغات المساءلة المجتمعية

تُعدّ المساءلة المجتمعية أداة مهمة لتحسين الأداء التعليمي، ودفع مؤسسات الدولة التربوية لتقديم خدمات ذات جودة عالية، وتحسين إدارة كُلّفة التعليم التي أصبحت في تزايد سريع بسبب تطور مستلزمات التعليم بشكل سريع، وزيادة تكاليفها، وتعمل على رفع مستوى رضا المواطنين، وزيادة حشد طاقات المجتمع المحلي وإمكاناته لصالح المؤسسات التربوية، هذا إضافة إلى ما أشار إليه البنك الدولي (2005) من مسوغات تمثلت في الآتي:

1. تحسين الحوكمة: حيث يمثل إخضاع المسؤولين في القطاع العام للمساءلة حجر الأساس في تحقيق الحكم الرشيد، ويمثل شرطاً لإقامة حريات ديمقراطية فاعلة، وتسهم المساءلة المجتمعية في تحسين علاقات التعاون والتعاضد بين الحكومة والمجتمع المحلي لتحقيق الرفاه الاجتماعي، من حيث تحسين كفاءة الخدمات، والحد من الفساد، وتعزيز الشفافية والنزاهة.
2. زيادة فاعلية التطوير والتحسين: حيث تسهم المساءلة المجتمعية في زيادة امتثال العاملين لتحقيق خدمات أفضل للمعنيين وتوجيهها لمستحقيها، وعكس واقع تقديم الخدمات والإجراءات على بناء السياسات والاستراتيجيات العامة، وتحسين درجة كفاءتها، وتزيد من مستوى رضا الرأي العام.
3. التمكين: حيث تسهم المساءلة المجتمعية في تحقيق حالة من التوازن، في تقديم الفرصة للفقراء والمحرومين للمشاركة في التخطيط وصنع القرارات، وتنفيذها، ومن ثم يصبحون قادرين على المطالبة بحقوقهم، واستجواب المقصرين في حقهم، إضافة إلى حشد أصوات المواطنين وتنظيمها ضد الفساد الإداري والمالي.

4. تعزيز مبادئ الشفافية والعدالة والنزاهة والحد من الفساد، وزيادة الثقة بين المواطنين والحكومة، لتحقيق التعاون ضد التحديات والتهديدات العامة للمجتمع.
5. لتحقيق العدالة في توزيع المكتسبات، والخدمات التي تقدمها الدولة للمواطنيين، وخاصة للمناطق النائية والمحرومة.

مما يؤكد أثر المساءلة على المستويات الإدارية القيادية والإجرائية جميعها، بما تشكله من قوة دافعة لإنجاز الأعمال، ومتابعة تنفيذ النتائج، هذا بالإضافة إلى زيادة ضمانات استدامة برامج التطوير والتحسين من خلال تحسين السياسات والتشريعات، والخطط الاستراتيجية.

وتشير الدراسات إلى علاقة إيجابية بين المشاركة المجتمعية وعمليات المساءلة، حيث أشارت دراسة (Commins, 2007) إلى الايجابيات الآتية:

1. وجود علاقة إيجابية بين مشاركة المجتمع ودرجة فاعلية تحقيق الأهداف الرئيسة، وتحسين آليات المساءلة.
2. الأشكال الفاعلة من المشاركة المجتمعية في المساءلة، تقلل من الفجوة بين المجتمع وصناع السياسات، ما يجعل من السياسات أكثر ملاءمة للواقع.
3. تزيد من فرص المأسسة، وتحولها إلى ثقافة مؤسسية، واستدامة دفعها للمؤسسات نحو تحقيق الأهداف والنتائج.
4. تزيد من توفير البيئة الملاءمة للعمل، وتساعد على إزالة العوائق والعقبات أمام المؤسسة.

7. مخاطر المساءلة

بالرغم من الشواهد التي قدمتها العديد من الدراسات حول نجاعة المساءلة في تجويد التعليم، إلا أنه يوجود بعض المخاوف، والمخاطر التي يجب عدم إغفالها عند تطوير أنظمة المساءلة، لا سيما مكوناتها الأساسية، لأنَّ مثل هذه المخاطر قد تزيد من درجة الصراع بين الجهات التي تنفذ عمليات المساءلة، والجهات التي تطبق عليها، وقد تؤدي إلى تسلط مجموعة معينة من المتنفذين في المجتمع المحلي، والتحكم في عمليات المساءلة، واستغلالها لمصالح فردية، وقد تؤدي إلى تنظيم الفساد، لذا فقد أشار تقرير البنك الدولي (2005) إلى عدد من هذه المخاطر التي يجب العمل على تحييدها عند بناء نظام المساءلة، وتمثلت في الآتي:

1. ارتفاع توقعات المجتمعات المحلية: تعدّ المساءلة المجتمعية ممكنة عندما يكون المواطنون على مستوى من الوعي بواجباتهم، وحقوقهم التي يجب المطالبة بها بكل احترام من الجهات التي

تقدم لهم الخدمات العامة، ويجب أن تكون هذه التوقعات معقولة ومتوازنة مع الموارد المتوافرة، وإلا فان المساءلة ستشكل أداة ضغط لطلب المستحيل.

2. مخاطر نشوب الصراع والاتجاهات المعاكسة: بحيت تتجاوز المساءلة كيل الاتهامات، وتقديم الشكاوى إلى المشاركة الحثيثة في إيجاد حلول جماعية بوصفها أحد أهم المبادئ الأساسية للمساءلة الاجتماعية.

3. ضعف الإرادة السياسية والتسليم للواقع: بحيث تعمل الجهات السياسية على إحباط المساءلة الاجتماعية، وفي هذه الحالة، لا بدّ من سياسات صريحة للدفع نحو المشاركة، والمساءلة المجتمعية، والتقييم والمتابعة، ولا بد من رعاية قيادات شابة مؤمنة بدور المشاركة، والمساءلة المجتمعية، وتجذيرها.

4. استحواذ النخبة على عمليات المساءلة وإجراءاتها: وفي هذه الحالة لا بد من إيجاد آليات مناسبة لضمان مشاركة الفقراء، والضعفاء، والنساء والشباب والأقليات، وذوي الاحتياجات الخاصة، والجماعات المهمشة.

5. إقصاء أصحاب وجهة النظر المعارضة والآراء الأساسية، والاقتصار على وجهة نظر أو اتجاه فاعل واحد، حيت إنَّ تكرار الوجوه نفسها، وجهات النظر ذاتها يؤدي إلى التقليد والروتين، وقتل روح العمل والإنتاج، ولا تتحقق منافع المساءلة المجتمعية إلا بإدماج ومشاركة كل الأطياف، وتفعيل الحوار في ما بينها لتحقيق المصلحة المشتركة.

6. مخاطر الانتقائية: قد تتوغل بعض مؤسسات المجتمع المدني في العمل الحكومي لتحقيق بعض المكاسب السلطوية، ما يؤدي إلى ضعف ارتباطها بقواعدها المجتمعية، ومن ثم فقدان مشروعيتها المجتمعية، وهذا ما يدفعها للابتعاد عن آليات الحوار والتفاوض.

7. ضعف إعداد آليات نظام المساءلة المجتمعية، وضعف التوعية: يؤدي إلى المزاجية وتهديد الجهات الحكومية ومقدمي الخدمة، مما يضعف المعنويات، لذا فإن دور الجهات الحكومية أساسي في بناء أنظمة المساءلة المجتمعية وإعدادها، بما يضمن تحديد مرجعيات الحوافز والثواب والعقاب.

وبناء على ذلك فإن تصميم أنظمة المساءلة لا تقتصر فقط على تحديد العناصر الأساسية لها، وإنما فهم السياق العام للعلاقة بين أجزاء النظام بحيث لا تصبح المساءلة معولاً لتدمير العملية التعليمية بدلاً من دفعها نحو الإصلاح والتطوير، لذا يجب توظيف هذه الملاحظات عند تصميم

برامج المساءلة، وذلك عن طريق صياغة التعليمات والأنظمة، والتشريعات الخاصة بها، وقد يكون من المناسب أيضاً تضمين مدونات السلوك الخاصة بالمساءلة بعض المحددات للتعامل مع مثل هذه المخاطر قبل حدوثها.

8. مصداقية أنظمة المساءلة

تتأثر مصداقية أنظمة المساءلة بدرجة تنظيم إجراءاتها وتسلسلها ومنطقيتها، وتكاملها وشمولها للعملية التربوية، بالإضافة إلى تاثرها بصدق البيانات التي تُوظَّيف في إصدار الأحكام، وخاصة إذا ما تم توظيف الاختبارات من إعداد المعلمين في أنظمة المساءلة.

ويمثل الجانب النظري الذي تقوم عليه أحكام المساءلة أساسا في زيادة مصداقيتها، ومنها الإطار العام الذي يضمن تسلسل العملية برمتها وتنظيمها وشمولها وتكاملها، ويأتي هذا النهج بناءً على عبارة "المعرفة مصدر القوة" الذي يفترض أن معرفة الأفراد أو المؤسسات بنقاط ضعفهم ستدفعهم بشكل مباشر إلى تحسينها ومعالجتها، وقد أشار باكير ولن (Baker & Linn, 2004) إلى عدد من العوامل التي تساعد على تحسين مستوى الاستجابة الإيجابية لأنظمة المساءلة وزيادة مصداقيتها وهي:

1. إعلان النتائج حيث يدفع نحو زيادة موثوقيتها.
2. تفسير النتائج بشكل صادق.
3. تحفيز الافراد وزيادة دافعيتهم للعمل بروح الفريق.
4. تعرُّف الواقع الحالي لأنه يدفع إلى تحسين الإجراءات البديلة.
5. توعية الأفراد وأعضاء الفريق بأهمية تطبيق الأساليب الجديدة في المساءلة والتقييم.
6. تعزيز دور الفريق والأفراد في تطبيق الإجراءات التي تم الاتفاق عليها جماعياً.
7. التركيز على إختيار الإجراءات الأكثر قدرة على تحسين النتائج بدلا من الاسهل في التطبيق.

ويمكن زيادة مصداقية عملية المساءلة عن طريق التنويع في مصادر البيانات الذي يعرف في البحوث النوعية وعمليات التقييم النوعي بالتثليث، بحيث تؤخذ البيانات من مصادر متعددة في حال ضعف الوثوق بها، ومن أهم هذه المصادر التي يجب تثليثها هي بيانات اختبارات المعلم، ويعد توظيف الاختبارات في أنظمة المساءلة من القضايا الأكثر جدلاً وحساسية، إذْ إنَّ درجة صدق

الاختبار قد تتغير بتغير الهدف من الإختبار، فبعض الاختبارات ذات درجة صدق جيدة لغرض ما، ولكنها قد تنخفض إذا ما تغييرت طريقة أو غرض استخدام الاختبار، لذا لا يجوز استخدام الاختبارات لغايات المساءلة دون مناقشة الأساس المنطقي للاختبار والهدف الذي وجد من أجله، وكيفية تفسير نتائجه (Aera, Apa, & Ncme, 1999, P. 17)، من الأمثلة على ذلك: إعداد اختبار لتصنيف الطلبة إلى ثلاثة مستويات لتوزيعهم على الفروع المهنية (الفندقي، والصناعي، والتلمذه المهنية)، فإن الغرض منه هو ترتيب الطلبة تصاعدياً حسب مستوى تحصيلهم لتوزيعهم على هذه الفروع، لذا يُبنى الاختبار على أساسيات المباحث فقط، وبالتالي فإن نتائج الاختبار ستكون صادقة لهذا الغرض، ولكن إذا أردنا أن نتاكد من أنَّ الطلبة يحققون الحد الأدنى لمعايير تعلم مبحث الرياضيات فإننا نجد أن نتائج هذا الاختبار ليست صادقة وأن أغلب الطلبة لا يحققون هذه المعايير، وعليه لا يمكن استخدام أي اختبار لغايات المساءلة إلا إذا تم أُعدَّ لهذه الغاية. وعندما نستخدم الاختبارات لغايات المساءلة لا بد من الأخذ بعين الاعتبار سؤالين حول الاختبارات: السؤال الأول: هل المحتوى المنوي قياسه مقبول ومناسب؟ وهنا يفضل أن تكون معايير أداء المباحث هي المرجع الذي تستند إليه هذه الاختبارات، والسؤال الثاني هو: هل هذا الاختبار شامل للمحتوى الذي أُعد لقياسه؟ وللتاكد من ذلك يفضل الاطلاع على جداول مواصفات الاختبارات.

ويمكن زيادة مصداقية عمليات المساءلة من خلال الاستناد إلى منظومة من المعايير التربوية، في مستويات وأشكالٍ متنوعة، التي يمكن الاعتماد عليها لزيادة تجويد عمليات المساءلة وزيادة شفافيتها وعدالتها، لأنها تساعد صناع القرار التربوي وراسمي السياسات والمديرين والمعلمين، ووسائل الإعلام، وأولياء الأمور على تطوير توقعات معقولة ومنطقية، وتساعد على استخلاص استنتاجات مناسبة عند تحليل نتائج الاختبارات، أو جمع البيانات والمعلومات التربوية وتحليلها بشكل علمي ومنهجي، ولأن المعايير المبنية على خبرات سابقة تساعد الأنظمة على تجنب الكثير من الآثار السلبية غير المقصودة، وتعزيز منطقية نتائج المساءلة (Baker & Linn, 2004).

وتسهم مصداقية أنظمة المساءلة بصورة كبيرة في تشكل الرأي العام، وزيادة مستوى رضا أولياء الأمور عن النظام التربوي، وعليه فلا بد من تعرُّف أهم الخصاص التي تتصف بها أنظمة المساءلة الصادقة، ومنها ما قدمه باكير وزملاؤه (Baker; Linn; Herman; Koretz; & Elmore, 2001) من خصائص لمكونات النظام وعملياته والفئات المستهدفة، والقائمين على عمليات المساءلة التي يمكن إيجازها بالآتي:

1. ينبغي لنظم المساءلة التربوية توظيف أنواع مختلفة من البيانات ومن مصادر متعددة.

2. تحديد قيمة كل عناصر في النظام، ومصادر البيانات والمعلومات المختلفة، لأن الفهم الشامل لمعايير المساءلة يتطلب فهم عناصر المؤشرات، وليس فقط الأوزان والقيم التي يمثلها كل عنصر.

3. ينبغي أن تتضمن أنظمة المساءلة بيانات قادرة على تقديم تفسيرات لكل من خصائص الطلبة، والمؤسسة، والأداء الإداري.

4. ينبغي أن تكون النتائج المتوقعة من المساءلة مفهومة ومعروفة للمشاركين جميعهم في النظام، لضمان النزاهه.

5. يفضل استخدام نتائج الطلبة جميعها في أنظمة المساءلة، بما في ذلك الطلبة الضعفاء، وذلك لاعتبارات قانونية وأخلاقية.

6. لا يجوز اتخاذ قرارات فردية تخص طالب بعينه وعلى أساس اختبار واحد.

7. ينبغي استخدام أشكال متعددة لاختبار الطلبة عندما نريد إجراء تقييمات متعددة.

8. يجب توثيق جميع تدابير الاختبار بوصفها جزء من نظام المساءلة، حيث إن صدق نتائج الاختبار تعتمد على كيفية استخدام درجات الاختبار وتفسيرها.

9. إذا تم استخدام نتائج الاختبار لغايات العقوبة والمكافأة، فيجب نشر أدلة تثبت نوعية الاختبارات وجودتها.

10. ينبغي تقديم دليل على تمثيل الاختبار لمعايير قياس أداء المحتوى أو المنهاج.

11. تطبيق المساءلة بما في ذلك الحوافز والعقوبات على العاملين والطلبة على حد سواء.

12. ينبغي أن تكون إجراءات استئناف أحكام المساءلة متاحة وبالذات فيما يخص المكافآت والعقوبات.

13. ينبغي أن تبدأ عملية المساءلة، بالقضايا العامة، ومن ثم الانتقال إلى التفاصيل وحسب الحاجة الفنية لها.

14. ينبغي تقديم نتائج المساءلة إلى المجتمع المحلي، وأولياء الأمور، ووسائل الإعلام، مع وضوح التحليل والتفسيرات ذات العلاقة.

ونلاحظ وجود مجموعة من الخصائص المهمة لأنظمة المساءلة تتوزع على البنية التنظيمية للمساءلة، منها ما يخص المدخلات مثل: التشريعات والتعليمات الخاصة بها، وخبرات المقيمين ومهاراتهم، ومنها ما يخص العمليات والإجراءات، ومنها: وجود منهجية محددة وواضحة لإجراءات التطبيق والتنفيذ بما يحقق صدق بيانات التقييم وطرائق تحليلها وتقريرها، ومشاركة ذوي العلاقة، ومنها ما له علاقة بنتائج المساءلة مثل: وجود منهجية محددة ومعلنة لاستجابة النظام لتقارير المساءلة وعمليات الإصلاح والتطوير.

9. الهيكل التنظيمي للمساءلة

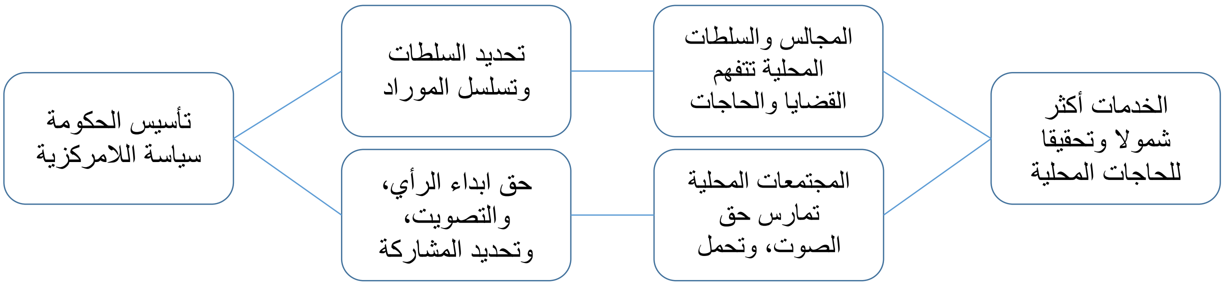
يمثل الهيكل التنظيمي للمساءلة الإطار التنظيمي الذي يبين العلاقات بين المجموعات المختلفة ذات العلاقة أو المشاركة في تحقيق أهداف المساءلة، ويتضمن الخطوط العريضة للأدوار والمسؤوليات، ويصف العمليات، والوظائف والأدواراللازمة لأداء مهامها بفاعلية، ويبين قنوات تدفق البيانات والتقارير بين المستويات الإدراية المختلفة، وتكمن أهميته في توضيح الأدوار والمسؤوليات، وتحديد صلاحيات صنع القرارات، وتنظيم العمل لتحسين الفاعلية والكفاءة، وتحديد الخطوط العريضة لتنظيم تدفق معلومات العمل وبياناته، وتسهيل الاتصال وتصور ماهية الشراكات التي تخدم تحقيق الأهداف، وتسهيل تخطيط المسار الوظيفي (Rospert, 2013).

ويعد تحديد أدوار العاملين ومسؤولياتهم ومستوياتهم الإدارية، وعلاقة اختصاصاتهم بالمستوى الإداري الذي يشغلونه مدخلاً أساسياً لبناء الهيكل التنظيمي، حيث أشارت ريسبيرت (Rospert, 2013) إلى ضرورة توصيف الأدوار والمسؤوليات في بناء الهيكل التنظيمي للمساءلة التي تتضمن: تحديد العلاقة مع الشركاء من المجتمع المحلي لدعم عمل المساءلة، وتمكين المستويات الإدارية في المساءلة للوصول إلى البيانات اللازمة لصنع القرارات، التي تظهر حيوية النظام في تحقيق الشراكة الحقيقية، وتحليل البيانات وفقاً للحاجات، والتدريب على تحليلها وتوظيفها، ووضع قواعد التواصل مع الشركاء من خارج النظام وداخله، والتواصل مع المجتمع المحلي بشكله العام، وكيفية نقل الرسائل المشاركة إلى المعنيين (النشرة، شبكة الإنترنت، ....)، والتأكيد مع الشركاء على أهمية العمل على احترام الفوارق الاجتماعية والدينية والثقافية.

هذا إضافة إلى توفير بيئة عمل مناسبة، والتركيز على استراتيجيات تركز على النتائج، وتوضيح سلم رواتب الموظفين وربطها بالأدوار والمسؤوليات، والتقليل من الحوافز المالية ما أمكن ذلك، وإذا كان لا بد من وجود بعضها فيجب توضيحها توضيحاً كاملاً. وأشارت إلى أهمية إزالة الحواجز التشغيلية، وحواجز السياسات والتشريعات؛ والدعوة إلى تغيير السياسات والتشريعات التي

تقيد العمل، مع الاهتمام بضوابط تأدية العمل بفاعلية وجودة عالية واحتراف مهني، ومشاركة المجتمع المحلي؛ بحيث يتضمن الهيكل التنظيمي العلاقات التي تتطلبها مشاركة المجتمع وكيفية تضمين أفكار المجتمع المحلي ومقترحاته، وكيفية اتخاذ القرارات الاستراتيجية؛ وبيان اجراءات اتخاذ القرارات الاستراتيجية إن كانت فردية قيادية أو جمعية عن طريق مجلس للتوجيه.

وقد أشار وسثروب وزملاؤه (Westhorp; Walke; Rogers; Overbeek; Bal; and Brice, 2014) إلى هيكل تنظيمي يضمن مشاركة المجتمع المحلي في عمليات المساءلة كما هو موضح في الشكل (1)

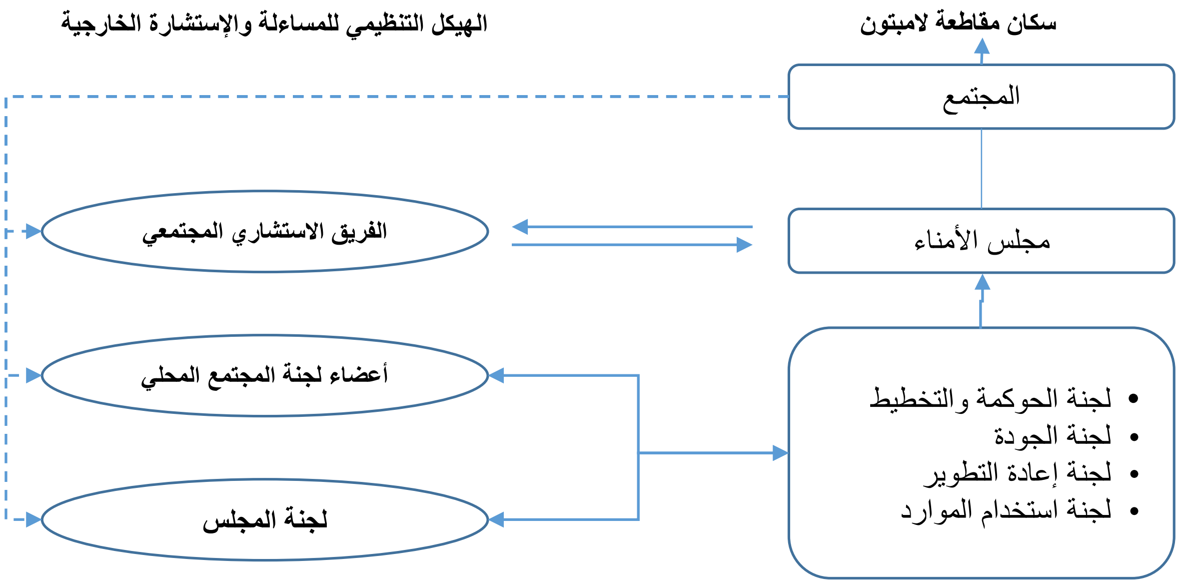


الشكل رقم (1)
الرسم التوضيحي لمشاركة المجتمع في المساءلة التعليمية

(Westhorp; Walke; Rogers; Overbeek; Bal; and Brice, 2014)

وتختلف أشكال الهياكل التنظيمية للمساءلة اعتماداً على الجهة المسؤولة عن تطبيقها، والمرتكزات الأساسية التي تنطلق منها، لذلك نجد أن أنظمة المساءلة الرسمية غالباً ما يكون لديها فريق خاص بها من المقيمين أو المخمنين، الذين يتولون عمليات جمع البيانات وتحليلها وتقرير نتائج المساءلة إلى المعنيين، في حين أن المساءلة الاجتماعية تنتهج إسلوباً آخر في جمع البيانات قد تتدخل فيه وسائل الإعلام، والإعلاميون الرسميون وغير الرسميين، ووسائل التواصل الإجتماعي، ويقاس فيه الرأي العام ومدى رضى المستفيدين من الخدمات التربوية، إلا أن هذا النوع من المساءلة قد يصل أحياناً إلى حالة من الإنفلات لعدم التنظيم وتداخل الجهات التي يمكن أن تقدم البيانات والمعلومات، والشواهد والأدلة، لذا جاءت المساءلة المجتمعية لتحقيق مزيد من التظيم وضبط الجهات التي تشارك في جمع البيانات وتحليلها، وتحديد اختصاصاتها والعلاقات الإدارية في ما بينها، لذلك تقوم برامج المساءلة المجتمعية على تحديد جهات محددة للقيام بجمع البيانات وتحليلها وهذا يؤدي إلى تبسيط الهياكل التنظيمة الخاصة بها، لاستعانتها بجهات أخرى للقيام ببعض المهمات الحساسة مثل التقييم وتحليل البيانات وتقريرها.

ومن الأمثلة على الهياكل التنظيمية للمساءلة المجتمعية، ما قدمه كيرنز وفيجر وسيمي (Kearns, Vigar and Scimmi, 2005) في دراسة حالة حول الرعاية الصحية والتعليمية في مقاطعة لامبتون في كندا والمبين في الشكل (2).



الهيكل التنظيمي للمساءلة المجتمعية في ولاية لامبتون في كندا

الشكل (2)

ويتبين مما سبق أن نجاح عمليات المساءلة بوجه عام يحتاج إلى تسلسل إداري وتنظيمي واضح ومعلن ومتفق عليه، ويلتزم به كل من له علاقة بالمساءلة، ويجب أن ينعكس ذلك في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التربوية، وعند مراجعة الهياكل التنظيمية لوزارة التربية والتعليم الأردنية والمديريات التابعة لها، لا نلمح مثل هذا التنظيم والتسلسل حيث تتعدد الجهات ذات العلاقة بالتقييم والمتابعة والتفتيش والمساءلة، وتتقاطع أدوارها، ولا يوضح الهيكل التنظيم كيفية تأثير نتائج هذه العمليات في رسم السياسات والتوجهات الاستراتيجية، ويظهر ذلك جلياً في هيكل وزارة التربية والتعليم (2001) وملحقاته، حيث تتقاطع الأدوار والمسؤوليات في المديريات والأقسام الآتية:

- قسم التقييم والمتابعة في إدارة التخطيط والبحث التربوي الذي يعنى بمتابعة مشاريع التطوير والبرامج.
- وحدة المساءلة وجودة التعليم، وتعنى بعمليات المساءلة على مستوى المدارس.
- قسم تقييم ومتابعة برامج التنمية المهنية في إدارة مركز التدريب والإشراف التربوي.

- وحدة الرقابة الداخلية، وتحتوي على عدد من أقسام الرقابة مثل: الرقابة المالية واللوازمية والإدارية والشكاوى والمظالم...
- قسم الرقابة والتفتيش وتوكيد الجودة في مديريات التربية والتعليم.
- قسم الإشراف التربوي وتنفيذه للأدوار التقليدية في عمليات المتابعة، وتقييم أداء المعلمين، والمشاركة في لجان التحقيق.

وقد أصدرت الحكومة الأردنية نظاماً جديداً (الجريدة الرسمية للمملكة الأردنية الهاشمية، 2016) لهيكلة وزارة التربية والتعليم، إلا أنه تم تجميد هذا النظام بعد إقراره ونشره في الجريدة الرسمية، لعدم ملاءمته للواقع. ومن هنا فإن الحاجة ملحة لإعادة النظر في الهيكل التنظيمي، بما ينظم عمليات المساءلة والتفتيش والتقييم، ويقلل من تقاطع الأدوار والمسؤوليات.

10. علاقة المجالس التربوية بالمساءلة

تمثل المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع وأوكل إليها مهمة تربوية كبيرة تتمثل في المحافظة على ثقافته عن طريق نقل تاريخه وحضارته للأجيال القادمة، وبناء شخصية الطلبة وأبناء المجتمع للتعامل مع الحياة، وتحسين قدراتهم في التكيف مع البيئة، وحديثاً أصبح من أدوار المدرسة توظيف الموارد لبناء منهجيات تفكير لدى الطلبة؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع مشكلات المستقبل، والإسهام في حل مشكلاته وقيادة تطوره، وتقديم تعليم نوعي يسهم في تحقيق الرفاه الاجتماعي.

لذا فإن دور المجتمع لا ينقطع بإرسال الأبناء للمدرسة، ولا يتوقف عند توكيل مهامه التربوية للمدرسة والنظام التعليمي، بل على العكس فإن دوره يبدأ في صورة جديدة من المتابعة التي تحتاج مزيداً من التنظيم في تحديد شكل البيئة ومكوناتها التي يراها مناسبة للتعليم في ضوء إمكانات المجتمع والدولة، وإقرار التوجهات الاستراتيجية للعملية التربوية، وتحديد المحتوى التربوي الذي يريده، وآليات تحقيق النتائج المرجوة، وتبقى العملية الأهم وهي ضمان تحقيق النتائج، وكيفية تحديد المشكلات ونقاط الضعف، وكيفية حشد مقدرات الأمة ومواردها للتحسين والتطوير بما يحقق الرؤية والغايات المرسومة.

لذلك أوجدت الوزارة عدداً من المجالس المكونة من المجتمع المحلي، في مستوى كل من المدرسة ومديريات التربية والتعليم، منها: مجلس أولياء الأمور والمعلمين في مستوى المدرسة الذي أنشئ بموجب: تعليمات مجالس أولياء الأمور والمعلمين في المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة (2007) ومن مهامه: التعاون على حل المشكلات التي تواجه الطلبة بصورة عامة، وتنمية المجتمع،

والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين البيئة التعليمية، والمشاركة في وضع الاستراتيجيات والخطط التربوية.

وأوجدت الوزارة المجالس التربوية على مستوى تجمع عدد من المدارس لا يزيد على (15) مدرسة لكل مجلس، وذلك بموجب: تعلميات المجالس التربوية لشبكات المدارس، ومجالس التطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم رقم(1) لعام (2014) التي تنص على مهمات هذه المجالس ومنها: دراسة خطط المدارس للشبكة، وعرض الاقتراحات والتوصيات اللازمة لتلبية الحاجات المشتركة لشبكة المدارس، وبحث أولويات الدعم حسب مستويات تحصيل الطلبة، والعنف والسلوك الطلابي، ومشكلات البنية التحتية، وحاجات التنمية المهنية، والتواصل مع مؤسسات القطاع الخاص والمؤسسات العامة في المجتمع لتوفير الدعم والمساندة لتنفيذ خطط المدارس وفق القوانين والأنظمة المرعية، إضافة إلى الاطلاع على واقع الإنجاز والتحديات التي تواجه تنفيذ خطط المدارس، ويمكن للمجلس تشكيل لجان متخصصة من أعضاء المجلس لمتابعة بعض القضايا التحصيلية والسلوكية.

وبموجب: تعلميات المجالس التربوية لشبكات المدارس ذاتها، ومجالس التطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم رقم(1) لعام (2014) فقد أوجدت الوزارة مجلس التطوير التربوي على مستوى مديريات التربية والتعليم، وحدد دوره على مستوى المديرية بأن يكون استشارياً وداعماً للمديرية بالقيام ببعض المهام مثل: دراسة الخطة التطويرية للمديرية، وتقديم استشارات لوسائل الدعم الممكنة لتنفيذها، والمشاركة في الأنشطة والمسابقات والاحتفالات والمناسبات الدينية والوطنية والعالمية، وتعزيز الفهم المشترك لعمليات الشراكة المجتمعية والتطوير التربوي عن طريق تشجيع تبادل الخبرات والدروس المستفادة وقصص النجاح بين شبكات المدارس، ومناقشة الإنجازات وتحديات تنفيذ الخطة التطويرية لشبكات المدارس والمديرية، وحشد الدعم لتنفيذها.

ووضعت وزارة التربية والتعليم منهجية للتقييم والمتابعة كان من مُكوّناتها متابعة فاعلية المجالس التربوية في الميدان، لذا فقد أصدرت عدداً من تقارير التقييم والمتابعة؛ التي نشرت على موقع وزارة التربية والتعليم، كانت للأعوام (2012، 2014، 2015، 2016)، وعند تحليل هذه التقارير تبيَّن أنَّ فاعلية هذه المجالس التربوية تقل مع تقدم الزمن، فلقد أشار تقرير التقييم والمتابعة لوزارة التربية والتعليم لعام (2016) إلى تراجع فاعلية المجالس التربوية، بسبب إهمال مديريات التربية والتعليم والوزارة للقرارات التي تصنعها هذه المجالس، وعدم توفر قواعد بيانات محدثة لدى لأعضاء هذه المجالس، ووسائل الاتصال بهم، حيث كان آخر تحديث للعام الدراسي (2015/2014)، مع ملاحظة أن أدوار هذه المجالس لا تزيد على كونها إستشارية فقط، وليس لها

أية سلطة فعلية، أو أي دور رقابي حقيقي، في حين أن التجارب الدولية تشير إلى أن مشاركة المجتمع المحلي بصورة منظمة في عمليات المساءلة تؤدي إلى نتائج تربوية إيجابية، مثل دراسة (Barr, Mugisha, Serneels & Zeitlin, 2012) التي أكدت زيادة حضور الطلبة وزيادة تحصيلهم، وتقليل غياب المعلمين.

وقد ظهر عند مقابلة عدد من رؤساء المجالس التربوية، عدم رغبتهم في التعاون، أو حتى تقديم المعلومات حول تجربة المجالس التربوية، لشعورهم بالإحباط، وعدم سماع أصواتهم، أو إعطائهم الفرصة المناسبة للمشاركة في صنع القرارات، أو حشد الدعم المادي للمدارس، حيث ادعى بعضهم عرقلة التشريعات الموجودة لتقديم الدعم المادي للمدارس، التي تضمنت فعلاً خطوات مركبة وطويلة تتطلب موافقة وزارة المالية بناءً على طلب وزير التربية والتعليم لقبول الدعم المادي من قبل المدارس.

وتكونُ المساءلة عادةً على قدر المسؤولية الممنوحة، ودرجة المشاركة في صنع القرار، ما يجعلها تدفع النظام نحو التقدم وتحقيق الإنجازات على مستوى الأفراد والنظام، وتمثل قوة دافعة تزيد من الحراك نحو تحقيق الأهداف، عندما يكون العمل اجتماعياً تشاركياً منظماً، ما يجعل من المجالس التربوية إذا ما عُزّز دورها؛ أداة مهمة في بناء نظام المساءلة المجتمعية، وزيادة الحراك لتحقيق المخرجات والنتائج ذات الجودة العالية.

11. دور نقابة المعلمين في المساءلة المجتمعية.

تُعَد نقابة المعلمين مؤسسة مهنية غير حكومية، ومن أهم مؤسسات المجتمع المدني تاثيراً في المجتمع للدور المهم الذي تقوم به في تشكيل النظام التعليمي والتربوي؛ حيث تشارك أساساً في بناء قدرات المعلمين، وإجازتهم المهنية التي تُعد المحرك الأساسي لتجويد التعليم، وتحقيقه لأفضل المعايير، وهي بذلك مطالبة لأن تكون شريكاً أساسياً في تطوير أنظمة المساءلة، وخاصة عمليات التقييم وجمع البيانات بما يحافظ على حقوق المعلمين، ويقدم صورة واضحة عن أدائهم في تعلم الطلبة، وتعزيز بيئة التعلم الفاعلة في المدرسة، وعلى نقابة المعلمين أن تدعم مادياً الأبحاث والدراسات في مجال المساءلة المجتمعية لما فيه من مصلحة حقيقية للنظام التربوي والمعلمين على حد سواء، وقد أجمل لوكس (Loucks, 2005) دور النقابة في القضايا الآتية:

1. دعم الحكومة في تطوير أنظمة مساءلة مجتمعية كفؤة وفعالة لقياس أداء المدارس ومديريات التربية، ولتوفير معلومات أفضل وأكثر دقة حول تعلم الطلبة.
2. تعزيز تطبيق المساءلة وإجراء التقييم من حيث:

أ. مواءمتها مع المعايير الدولية والوطنية وبما يناسب الطلبة.
ب. استخدامها لأغراض تحقيق المصداقية والموثوقية.
ج. اتساقها مع المعايير المهنية والفنية الوطنية.
د. كونها ذات جودة فنية كافية لأغراض تطبيق القانون.
ه. اسهامها في توفير مقاييس متعددة ومحدثة لأداء الطلبة، بما في ذلك تقييم مهارات التفكر العليا.
و. تقديمها توصيات إجرائية ومعلومات تشخيصية مفيدة لتحسين التعليم والتعلم.

وعلى النقابة المشاركة في المجلس الأعلى للتربية، لضبط المعايير التي تستند إليها عمليات المساءلة وإقرارها، هذا إضافة إلى متابعة تقارير المساءلة، لتقديم التغذية الراجعة وتحسين عمليات المساءلة عن طريق قنوات إجرائية محددة يضبطها المجلس الأعلى للتربية.

12. العوامل المؤثرة في المساءلة المجتمعية.

تتنوع العوامل المؤثرة في المساءلة المجتمعية سواء أكانت على مستوى المدخلات أم كانت على مستوى العمليات أم النتائج، وتبرز أهمية هذه العوامل في كيفية توظيف نتائجها في إصلاح النظام التربوي وتطويره، وفي هذا السياق فقد ذكر ويسثروب وزملاؤه (Westhorp; Walker; Rogers; Overbeeke; Ball & Brice. 2014) أمثلة على بعض العوامل المؤثرة إيجابياً في علميات المساءلة المجتمعية منها:

1. إشراك أفراد المجتمع ليمثلوا حاسة السمع والبصر للمساءلة المجتمعية: حيث يعمل أفراد المجتمع المحلي على جمع البيانات حول عمليات المتابعة، ومشاركتها مع الجهات المؤثرة في صناعة القرارات.
2. مراعاة المساءلة لأثر المكافأة والعقوبة: حيث يستجيب ذوو العلاقة لتطبيق العقوبات والمكافآت ويمتثلون لطلبات المساءلة.
3. مراعاة المساءلة لثقافة المراقبة الدقيقة: حيث يستجيب ذوو العلاقة في ضوء توقعاتهم للعقوبة والمكافأة.
4. تأثير المساءلة على سياسات التوظيف والفصل: وجود علاقة مباشرة للتوظيف المعتمد على المساءلة بين الجهة المسؤولة عن المساءلة والعاملين.

5. أهمية بناء قدرات المجتمع المحلي: يعمل التدريب والممارسة على تطوير قدرات أفراد المجتمع وبنائها معرفياً ومهارياً، وزيادة فعالية العمل الجماعي.

6. احترام سلطة الشيوخ والمجالس: تقوية وتعزيز علاقات لجان وفرق المدرسة بالسلطات والهيئات المحلية بما يضفي مصداقية ودعماً لفرق المدرسة في تجويد التعليم.

7. بناء قدرات الشخصيات الاعتبارية في المجتمع المحلي: مساعدة الممثلين المحليين على تطوير فهمهم للقضايا والاحتياجات المحلية، وزيادة مهاراتهم، وثقتهم في الدفاع عنهم.

8. المساءلة التعاونية: موافقة الجهات ذات العلاقة جميعها على إقرار الخطط الإجرائية، وبناء مساءلة تعاونية.

9. تجسير الفجوة: حيث يبرز التضارب بين الحقوق والاستحقاقات من جهة وقلق المواطنين من عدم تحقيقها والذين يرغبون في تغيير طرائق الاستجابة من جهة أخرى.

10. مستقبل أطفالنا: حيث تعمل على زيادة فهم أولياء الأمور ودافعيتهم لدعم التعليم الفردي والجمعي للمدرسة.

11. التركيز على النتائج: حيث يظهر أنها تزيد من النتائج الإيجابية المتحققة بسبب التغذية الراجعة الإيجيابية، التي تولد مزيداً من الفاعلية.

ولضمان بناء نظام مساءلة مجتمعية ذي جودة عالية لا بد من الأخذ بعين الاعتبار الدروس المستفادة والخبرات السابقة في هذا المجال، إذْ أنَّ هناك عدد من العوامل التي تؤثر في المساءلة المجتمعية من حيث العمليات والنتائج، وقد صنفها ويسثروب وزملاؤه (Westhorp; Walker; Rogers; Overbeeke; Ball & Brice. 2014) في ثلاثة عشر مجالاً هي:

1. البيئة العامة للمساءلة: العمل على توفير بيئة فاعلة تضمن تفاعل الأطراف كلها ذات العلاقة مع سياسات النظام التربوي وتشريعات المساءلة، وأن تكون مدعومة من الحكومة أو السلطة الرسمية، والشخصيات الاعتبارية المختلفة في المجتمع، لتشجيع قوة التوجه المجتمعي وشموليته في تطبيق المساءلة، وتحديد الصلاحيات والمسؤوليات بوضوح لكل المستويات ذات العلاقة بما في ذلك أولياء الأمور والطلبة والمعلمين والمديرين والجهة المنفذة للمساءلة، وتحديد الغايات ومخرجات التعليم النوعية المطلوبة بالمشاركة مع المعلمين ونقاباتهم أو ممثليهم، ولا بد للهيكل التنظيمي من أنْ يأخذ بعين الاعتبار الموارد المتاحة في المناطق الفقيرة، لتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

2. النظام التعليمي: يفضل ألا يوجد زيادة أو نقص في العرض بالنسبة إلى أعداد المعلمين المجازين للقيام بهذه المهنة، وذلك لتحقيق مستوى نوعي من المساءلة، ولتحسين مستوى أداء المعلمين نوعاً وكماً؛ يجب الاعتماد على دوافعهم الذاتية، والابتعاد عن إقرار الحوافز الفاسدة التي تقود إلى انحراف الممارسات، ولا بدّ من وجود نظام وطني نوعي لتقييم أداء الطلبة وتعلمهم، ويجب أن يدعم النظام العمل الجماعي.

3. المعلومات وأنظمة المعلومات: لا بد من وجود نظام معلومات فعّال لجمع ومشاركة البيانات والمعلومات الصادقة، وتحقيق المشاركة في صنع القرارات النوعية، ويجب أن تعمل أنظمة المعلومات كما هو متوقع على إطلاق البيانات والمعلومات لإحداث عمليات التغيير والتطوير حيثما أمكن ذلك، وعندما يكون المجتمع بحاجة لهذه المعلومات، ويوجد أنواع مختلفة من المعلومات يمكن لها أن تطلق حركة التغيير أو تشعلها بآليات مختلفة في مستوى المجتمع، مثل إعلان نسب التسرب، ونسب الأمية، ونسب الحصص الخصوصية...

4. التشريعات والسلطات الفعلية على أرض الواقع: يجب تطابق الممارسات على أرض الواقع في المستوى المحلي مع التشريعات والسلطات والصلاحيات التي يمكن المساءلة على أساسها.

5. فرق ولجان إدارة المدرسة: يجب أن يكون لديهم السلطة الرسمية لإبقاء العاملين مساءلين عن أدوارهم ومسؤولياتهم الواضحة والمحددة، ولديهم الموارد اللازمة لتحقيق ذلك، وتقبل المساءلة المجتمعية عندما ينتخب أولياء الأمور ممثليهم في مجلس المدرسة أو المجالس التربوية، بشكل علني وشفاف، وعندما يكون تمثيل أولياء الأمور كافياً لتحقيق التوازن مع قوة أصحاب المصالح الآخرين وسلطتهم، ويجب أن تكون فرق قيادة المدرسة أكثر فاعلية عندما لا يكون هناك فجوة كبيرة في السلطة بين أعضاء لجان المدرسة والأعراف الاجتماعية بحيث لا يشتكي أعضاء اللجان من تغول أعراف المجتمع على أفكارهم وقراراتهم وكذلك الحال بالنسبة إلى المجتمع فلا يشعر بأن المدرسة تمارس أفكاراً غير مقبولة ومتعارضة مع توجهاته.

6. أدوار العاملين في المدرسة وقدراتهم ومواقفهم: لا بد للقيادات التربوية من المديرين والمشرفين ورؤساء الأقسام من دعم هذه المشاركة لتحقيق مستوى عالٍ من المشاركة المجتمعية وتعزيز، ولا بد من وجود تقبل وتوجهات إيجابية لدى المعلمين حول مشاركة أولياء الأمور، لتحقيق درجة عالية من المشاركة المجتمعية.

7. المرافق المدرسية: يجب أن تعمل المساءلة المجتمعية على تحسين البيئة المدرسية وخدماتها ومرافقها، لما له أثر في زيادة حضور الطلبة والمعلمين، ومن ثم زيادة وقت التعلم، ونوعيته بما ينعكس على تحسين المخرجات التعليمية.

8. مشاركة المجتمعات المحلية وإعطاؤها الفرصة المناسبة: تزيد مشاركة المجتمع في الأنشطة التعليمية اللاصفية عندما يتم التواصل المستمرمع القيادات المحلية، لما يمثله من استثمار حقيقي للتأثير على رأي المجتمع المحلي وحشد دعمهم للمؤسسات التربوية، بالإضافة إلى تسهيل حل المشكلات عند مشاركة المجتمع في تحديدها، وتصميم الحلول المناسبة لها، وتكون المساءلة المجتمعية أكثر فاعلية عندما تتحدد استراتيجيات إشراك المجتمعات المحلية، وتطوير آليات سماع آرائهم وأفكارهم، ولتحقيق وجهات نظر مقبولة وفاعلة نحو التطوير؛ لا بد من أن يعي المجتمع أهمية الاتفاق والتواصل إلى الحلول الجماعية قبل البدء بالتفاوض مع صناع القرار، وعلينا أن نتذكر أنه يمكن تحقيق أفضل النتائج عندما يتم تقديم الآراء بطرائق حوارية بناءة وملائمة ثقافياً.

9. مشاركة مقدمي الخدمات والمسؤولين الرسميين: لا بد أن يشعر المتخوفون والمقاومون من المسؤولين، ومقدمي الخدمة بطريقة تعاونية بالفائدة والمصلحة التي يمكن أن يحققوها من رأس المال الاجتماعي المتوافر أو القائم، ولا بد من إزالة الغموض وعدم الوضوح أيضاً، بحيث يفهم الواقع والأهداف، ودور المساءلة في تحقيق هذه الأهداف.

10. دور المنظمات والمحفزات الخارجية: يمكن أن يكون تطبيق المساءلة المجتمعية بفاعلية أكبر من قبل منظمات أو جهات خارجية.

11. قدرات المجتمعات المحلية ومهاراتها: لتكون عملية المساءلة فاعلة يجب أن يكون أعضاء فرق المساءلة غير أميين، أو على الأقل أن تدمج برامج لمحو الأمية خاصة بهم في استراتيجيات المساءلة، علاوة على مشاركة وتمكين المجتمعات المحلية بفاعلية في برامج تنمية القدرات، وبناء الثقة مع فرق المساءلة، وقد تكون برامج توعية حول المساءلة المجتمعية مع الأخذ بالحسبان الأعراف الاجتماعية، والعلاقات الدولية الإيجابية، والدوافع الجوهرية لمشاركة أولياء الأمور.

12. النوع الاجتماعي: لتمكين المرأة من تحقيق مستوى تعلم مناسب والمشاركة في تحسين مستوى التعليم، لا بد من إزالة الحواجز التي تمنع تحقيق ذلك، وخاصة تلك الحواجز الثقافية، التي قد تكون في بعض المناطق.

13. المأسسة والاستدامة: إيجاد ضمانات لاستدامة التطبيق والتنفيذ من خلال مأسسة العمل والنظام.

ويتبين مما سبق وجود ثلاثة توجهات أساسية لإنجاح عمليات المساءلة هي:

1. مداخلات المساءلة نفسها: وتتضمن كل عمليات المتابعة والتقييم والرصد للسلوك والموارد، ومدى تحقق الأهداف التي قد تكون عن طريق آليات تنفذها لجان المساءلة بشكل مباشر، أو عن طريق جمعيات أو منظمات خارجية نيابة عن المجتمع المحلي.
2. اللامركزية: إن تفويض الموارد إلى المستويات الإدارية الميدانية أو القريبة من الميدان، يحتاج إلى نظام مساءلة ذي جودة عالية لكي لا يُساء استخدلم الموارد سواء أكانت مادية أم بشرية أم مصادر فكلما زاد استقلال المدارس زاد تاثير المساءلة.
3. بناء القدرات والعمليات القيادية: وتتضمن عمليات تحديد الحاجات بمشاركة المجتمع المحلي، وأولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المدني، وتصميم الخطط اللازمة لتجاوز المشكلات، وتطوير أداء المؤسسة التربوية، وإقرار هذه الخطط من العاملين في المؤسسة والمجالس التربوية المجتمعية ذات العلاقة.

13. أخلاقيات المساءلة

تُعدّ الأسس والمبادئ الأخلاقية متطلباً أساسياً في العمليات التربوية التعليمية، وبالرغم من حرية المدارس والمؤسسات التعليمية في التسويق والترويج لبرامجها لحشد أكبر عدد ممكن من الطلبة وأولياء الأمور، إلا أنها تبقى تحت سلطة المجتمع، حيث لا تمثل سوقاً حرة في تقديم ما تشاء، فلا بد من ضوابط ومعايير تشرف عليها الدولة، أو منظمات تحتكم لقانون الدولة وتمثل المجتمع، وتتحمل أنظمة المساءلة مسؤولية متابعة هذه التجاوزات، وإشهار الأدلة والشواهد عليها، وهذا يتطلب بالضرورة التزام أنظمة المساءلة نفسها بقواعد أخلاقيه ومهنية قبل أن تطلب من المؤسسات الأخرى تنفيذها.

وتنطلق هذه القواعد المهنية من الأخلاق العامة التي تعلمها الإنسان في بداية حياته من الأسرة والمدرسة والجامعة والأصدقاء والمجتمع، ولكل مهنة في المجتمع الإنساني مرتكزات أخلاقية ومهنية يتبعها العاملون فيها، وتهتم بصورة رئيسة في المساعدة لتحقيق الثقة المتبادلة والعدالة في العلاقات الإنسانية، كما أنَّ عدم وجود مثل هذه القواعد يجعل من المستحيل واقعياً

استمرار النشاط الجماعي، وهذه القواعد الأخلاقية هي التي تؤدي إلى تحقق الاتفاق بين غالبية العاملين.

إن الأخلاق المهنية هي التي تسمح للفرق المختلفة في التخصص والمتنوعة فكريا وثقافيا بالانسجام والعمل معاً نحو تحقيق الأهداف المشتركة، عن طريق استرشادهم بمدونة سلوك مشتركة، على الرغم من أن الأخلاق الفردية في بعض الظروف قد تعيق جهود الفريق أو تعرقلها (University of Texas at Austin, 2016).

وفي ضوء اهتمام الأنظمة التربوية الكبير بالقواعد الأخلاقية، من حيث تطبيقها، وتعليمها، فإنه يصبح من الأهمية بمكان الالتزام بأخلاقية مهنية معلنة وشفافة لعمليات المساءلة، ولتصميم مثل هذه المدونات الأخلاقية لا بد من تعرُّف بعض القواعد الأساسية التي يجب أخذها بعين الاعتبار لضمان جودة هذه المدونات، وقد ذكر البريثن (2008) بعض المسؤوليات المترتبة على الأخلاق المهنية التي يجب الامتثال لها، والتي يمكن استخدامها موجهاً ومؤشراً في أثناء الإشراف المهني تحديداً، ويمكن أستخدامها كمحكات لغايات تقويم السلوك المهني، وقواعد وأحكام في أثناء الفصل في قضايا انتهاك أخلاقيات المهنة، ومنها: إظهار احترام العملاء، وصون شرفهم بغض النظر عن اختلافهم. والموضوعية وتحقق العدالة بين المستفيدين، وتحمل الواجب المهني بكل أمانة وإخلاص، وإظهار مؤهلاتهم وقدراتهم وخبراتهم بكل صدق وأمانة، والتقيد بالسياسات والتعليمات، وعدم استغلال العلاقة المهنية في تحقيق أغراض شخصية، وتجريب الاتجاهات والمناهج الحديثة وتقييمها لتطوير الخبرة والممارسة المهنية.

وعند تطوير مدونات السلوك الأخلاقية أو الآداب للمساءلة التربوية لا بُدّ من الإنتباه إلى الغرضين الأساسين الآتيين:

الأول: زيادة امتثال القائمين على عمليات المساءلة للضوابط الأخلاقية الأساسية والآداب المتفق عليها مهنياً، في أثناء القيام بعمليات المساءلة.

الثاني: تدقيق امتثال العاملين للحد الأدنى من المعايير الأخلاقية والآداب التربوية للمؤسسة التي يُعمَل فيها، ويعد هذا العمل من أصعب عمليات المساءلة، لاختلافه باختلاف البيئة التي تتم فيها عمليات المساءلة، ولحساسية التعامل مع بعض القضايا الأخلاقية مثل التحرش، والتعرض لبعض القضايا الدينية والمعتقدية.

لا توجد أدلة قاطعة توضح العلاقة بين الأخلاقيات والمساءلة، وهي من الموضوعات التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتمحيص لقلة الدراسات في هذا المجال، وندرتها على الأقل في أدب المساءلة العربي، وقد أشار دبنك (Dubnick, 2003) إلى أن هناك العديد من الأسئلة ذات العلاقة بالمساءلة والأخلاق التي تستحق البحث مثل: هل تُعزز المساءلة السلوك الأخلاقي أو المسؤولية الأخلاقية؟ كيف يؤثر وضع معايير لأخلاق المساءلة في تحمل المسائلين لمسؤولية تحقيق النتائج؟ لذا فإنه يتعين دراسة مدى وجود أو فاعلية علاقة المساءلة بالأخلاقيات بصورة منهجية. وبين دبنك (Dubnick, 2003) علاقة بعض أنواع المساءلة ببعض الممارسات الأخلاقية وعلى النحو الآتي:

1. المساءلة المبنية على الاستجوابات: وتستند إلى الاستراتيجيات الأخلاقية: البديهة السياسية، والعوامل العقلانية، وقواعد للتابعين.
2. المساءلة المبنية على استحقاق اللوم أو المحاسبة: وتستند إلى الاستراتيجيات الأخلاقية: التوجيهات المحددة، المعايير الأخلاقية العليا، واحترام الهوية.
3. المساءلة المبنية على المسؤولية (التعاقدية): وتستند إلى الاستراتيجيات الاخلاقية: التزام إيجابي، الضمير الطبيعي، الكفاءة السببية.
4. المساءلة المبنية على السمات: وتستند إلى الاستراتيجيات الأخلاقية: التبعية، وأخلاقيات المواطنة، والفضائل وأخلاقيات الفطرة.

ومن الإشارات القليلة التي بحثت في هذا الموضوع ما ذكره بيستل (Biesta, 2004) في ورقة له حول كيفية تأثير أخلاقيات وثقافة المساءلة في بناء العلاقات التي تربط الناس، سواء كانوا أفراداً أو مجموعات أو منظمات، بأن هناك تأثيراً متبادلاً بين المساءلة والمسؤولية، وأنَّ المساءلة تزيد من مدى إمكانية تحمل المسؤولية حسب ظروف تطبيق المساءلة الثقافية والإجرائية ومدى جديتها وتاثيرها في تطبيق الحوافز.

فقد طورت وزارة التربية والتعليم (2015:أ) في الأردن مدونة لآداب المساءلة تطبقها وحدة المساءلة وجودة التعليم، تمثل مدونة سلوك للمقيمين عند زيارة الميدان، ولكنها لم تبين العلاقة بين هذه الآداب ودرجة المسؤولية أو المساءلة أو مدى تأثيرها في تعديل الممارسات أو الثقافة الإدارية للمؤسسات، وقد تضمنت هذه المدونة العناصر الأساسية الآتية:

1. الالتزام بكل التعليمات التي يطبقها المعلمون في ما يخص الانضباط.
2. منع التدخين داخل المدارس، وأمام المعلمين والطلبة.

3. عدم إثارة الجدل بين المقيّمين أمام طاقم المدرسة، أو الطلبة.

4. عدم قبول أية ضيافات من المدرسة: إداريين ومعلمين.

6. احترام الكرامة الإنسانية للمستهدفين بالمساءلة، والمحافظة على حقوق الإنسان وعدم التحيز الديني، أو الطائفي، أو الثقافي، أو العرقي.

7. عدم استغلال المنصب من أجل تحقيق مكاسب ذاتية، أو للمقربين من المنفذين للمساءلة حيث يمثل ذلك نوعاً من أنواع الفساد، الذي يحاسب عليه القانون، وكل عمل يتضمن سوء استخدام المنصب (الموقع) العام لتحقيق مصلحة خاصة مادية، أو معنوية ذاتية لنفسه، أو غيره.

8. إن تنفيذ أي عمل، أو الامتناع عن تنفيذه بشكل مخالف للقانون بهدف الحصول على أموال، أو أية منافع مادية، أو معنوية، أو اعتبارية، يُعدّ من قبيل الرشوة.

9. يُعدُّ المقيّمون أبعد ما يكونون عن المحسوبية التي تتضمن تنفيذ أعمال لصالح فرد، أو جهة ينتمي لها المقيم مثل حزب، أو عائلة، أو منطقة...الخ، من دون أن يكونوا مستحقين لها، بما في ذلك تفضيل طرف على آخر عند إسداء الخدمة بغير حق للحصول على مصالح معينة.

10. لا يقبل المقيمون أيّ تدخل من أية جهة خارجية، أو داخلية حتى ولو كان رئيس الوحدة لصالح فرد ما، أو جماعة دون الالتزام بأصول العمل والكفاءة اللازمة مثل تقديم تفسيرات، أو تبريريات لسلوكات خاطئة لاحظها المقيّم، وينحسر قبول الملاحظات على منهجية العمل واستنراتيجيات التنفيذ التي يتفق عليها الفريق، أو يعلنها رئيس الوحدة .

13. لا يجوز لأي من المقيّمين تقديم أية معلومات، أو إيحاءات حول نتائج التقييم لأيّة جهة داخل المدرسة، أو خارجها، إلا من خلال منسق الفريق وبعد ختام عملية التقييم، وحسب الأصول المتبعة لذلك.

15. المحافظة على خصوصية الأفراد والمؤسسات، وعدم انتهاكها.

ويظهر من هذه العناصر أن المدونة قد اقتصرت على آداب المقيمين وأخلاقياتهم؛ أو المفتشين الذين يعملون على تطبيق أدوات المساءلة داخل المؤسسات التعليمية، في حين يوجد جوانب أخلاقية أخرى مهمة، منها على سبيل المثل، ضرورة احترام خصوصية معلومات الأفراد وعدم

إعلانها، بحيث تركز عمليات تحليل البيانات على المعلومات العامة القابلة للتطوير المؤسسي، من غير الاهتمام ببيانات الأفراد والتشهير بهم، هذا إضافة إلى عدم إبراز أهمية النزاهة والعدالة والشفافية في عمليات المساءلة سواء كان ذلك في أثناء عملية التقييم الميداني، أو في كتابة التقارير، أو تحليل البيانات واستخراج المؤشرات المشتركة بين المؤسسات التعليمية، بهدف الإفادة منها في رسم السياسات والتخطيط الاستراتيجي، واتخاذ القرارات.

14. التغيير نحو المساءلة المجتمعية

يقاس نجاح أي نظام مساءلة تربوي اعتماداً على أثره في تحسين المخرجات التعليمية للطلبة، وهذا يتطلب نهجا نظرياً (يسميه البعض نظرية التغيير) لعمل نظام المساءلة التربوية، تبدأ من عملية تقييم الحاجات والواجبات، والعمل على تحسينها وحتى تحقيق النتائج، ومن ثم قياس الأثر بعيد المدى، وقد وصفت بيكر ولين (Baker & Linn, 2004) آلية التغيير من خلال توظيف المساءلة في سبع خطوات على النحو الآتي:

1. تُرسَل نتائج تقييم نتائج الطلبة إلى مديرية التربية والتعليم (الجهة المسؤولة عن المدرسة) وإعلانها للجمهور (الوالدين / المجتمع المحلي).
2. تُفسَّير نتائج تقييم الطلبة بصورة صحيحة من قبل مديرية التربية والتعليم والمجالس المحلية أو الجمهور.
3. يعمل قادة مديرية التربية والمدرسة على تدبر جودة بيانات التقييم وعملية المساءلة، ومعرفة هل البيانات كافية للعمل على أساسها، وهل يمكن توظيفها من قبل المديرين لتحفيز العمل.
4. توفير الإجراءات اللازمة لتحسين الوضع في المدرسة (توفير الموارد اللازمة للتطوير).
5. قادة مديرية التربية والمدرسة والعاملين (المعلمين وموظفي الدعم الفني) يمتلكون المعرفة اللازمة لتطبيق طرائق للتحسين والتطوير يضعونها على شكل خطط.
6. يتم تنفيذ الإجراءات التي تم تحديدها في الخطط السابقة.
7. متابعة التنفيذ لضمان تحسن النتائج اللاحقة.

ويظهر من هذا النهج النظري أنها تعتمد فقط على نتائج تحصيل الطلبة، التي قد لا تكون حقيقية لأنها توضع من قبل المعلمين دون الاعتماد على منهجية محددة، أو الاستناد إلى معايير محددة مشتركة، وقد تكون حقيقية إلا أن هذه الدرجة التحصيلية كانت بسبب ظروف خارجة عن

إرادة المدرسة، لذا تبقى هذه النظرية غير مساعدة للمجتمع المحلي في بناء نظام مساءلة شفاف وصادق.

وبالرغم من حداثة التشريعات الخاصة بعملية المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم فقد أظهر دليل مساءلة المدارس لوزارة التربية والتعليم (2015:أ) تقدماً كبيراً في الانتقال من المساءلة المستندة إلى قانون الخدمة المدنية وقانون التربية لعام (1994) إلى المساءلة المستندة إلى تشريع خاص بالمساءلة يمثله: "نظام جودة التعليم والمساءلة لوزارة التربية والتعليم لسنة (2016)" حيث أصدرت الوزارة "دليل نظام مساءلة المدارس" (2015:أ) الذي جاء فيه توضيح لتسلسل تدفق بيانات التقييم الخاصة بالمساءلة بين المستويات الإدارية على النحو الآتي:

1. تبدأ العمليات في المدرسة بزيارة أولية للمدرسة قبل عدة أيام من إجراء التقييم للقيام بتعريف مدير المدرسة بعملية التقييم وموعدها.
2. يقوم فريق التقييم بعملية التقييم بحيث تجمع البيانات من عينة من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور ووثائق المدرسة.
3. توثق أحكام المقيمين، ويتم تصنيفها ومناقشتها من قبل الفريق، وإعادة صياغتها أولاً بأول على شكل نقاط قوة ونقاط ضعف.
4. تتم كتابة التقرير النهائي بناء على نموذج مخصص.
5. تتم مشاركة التقرير بصورته الأولية مع مدير المدرسة.
6. تعديل التقرير بالشكل النهائي واعتماده من قبل رئيس وحدة المساءلة.
7. إرسال التقرير للمدرسة ومديرية التربية والتعليم.
8. بعدها يعود المنسق، ومدير التربية والتعليم ومن يراه مناسباً من الفريق للمدرسة لمناقشة التقرير والخطوات التالية المقترحة والمتضمنة في التقرير.

ويُعدّ هذا التصور من الخطوات المهمة والأساسية على طريق بناء ثقافة المساءلة التربوية؛ والتي ركزت على العمل الفني والمخرجات التعليمية في المدرسة، إلا أنها لم تقدم نموذجا لمساءلة كلٍ من مديريات التربية والتعليم ومركز الوزارة حول مسؤوليتهما في تقديم الدعم والمساندة للمدارس. وعلى الرغم من تقييمها لمشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور في العملية التعليمية على مستوى المدرسة؛ إلا أنها أغفلت دور المجتمع المحلي في المشاركة في صنع القرارات وحشد

الموارد، وعمليات التقييم والمساءلة وحتى مناقشة نتائج المساءلة.

15. علاقة المساءلة المجتمعية بالحوكمة وتجويد التعليم.

تمثل الحوكمة الإطار العام لشرعنة عمليات المساءلة، وضمان فاعلية تسلسل السلطة العامة واستخدامها، وتوظيف مواردها لتحقيق الأهداف التي يقبلها غالبية المجتمع. وتتضمن ممارسة سلطات الدولة باستخدام معايير مكتوبة وتوجيهها، ومنشورة بشفافية وتحترم القيم الاجتماعية، والخصوصية، ومن هنا تبرز أهمية مشاركة المجتمع في عمليات المساءلة بوصفها مكوناً أساسياً من مكونات الحكم الرشيد؛ مع الحفاظ على التوازن بين الانفتاح والفاعلية، ومن خلال سيادة القانون الصريح، والتقييم الشامل لأداء وسياسات مقدمي الخدمات التعليمية، وفاعلية أنشطتها، وتتضمن المساءلة نزاهة اختيار ممثلي تنفيذها، وتحقيق مبدأ التنافسية، ودورية تطبيقها بشكل منتظم، فضلاً على تعزيز العمليات التشاورية، واستطلاعات الرأي العام، وتقييم المواطنين للخدمات التربوية، وفهم العمل التعاوني ومعايير الخدمة والحكم، وتعزيز آليات الشفافية، وحق الوصول إلى المعلومات من غير خرق أخلاقيات الخصوصية، بهدف الدعم طويل الأجل لتنمية المجتمع، وبوجه عام فان الحوكمة الرشيدة توفر القيادة والتوجية الاستراتيجي للمساءلة الناجحة (Lewis & Gunilla, 2009).

وتُعد المساءلة مكوناً أساسياً من مكونات الحوكمة، التي تمثل الركن الأساسي لتجويد العمليات التعليمية، لأنها تحتوي على أدوات جمع البيانات وتحليلها وتصنيفها وصياغة المعلومات والمعارف التي تمثل أساس صناعة قرارات الحوكمة الرشيدة، وقد حدد لويس وجلين (Lewis & Gunilla, 2009) المكونات الأساسية للحوكمة في أربعة مكونات أساسية هي: أولاً: المعايير التي تمثل توصيفات مثالية يُستَند إليها في تقييم وإعلام السياسات التربوية، والتوجهات، والأداء. ثانياً: الحوافز التي تمثل العوامل المادية وغير المادية التي تُوظَّف لزيادة دافعية سلوك معين أو أداء معين، وقد يكون إيجابياً أو سلبياً، لتشجيع السلوك أو ردعه. ثالثاً: المعلومات وتكون على شكل تعريفات واضحة للمخرجات والنتائج، إلى جانب بيانات مصنفة ومنظمة ودقيقة عن الأداء والنتائج يتم جمعها على فترات منتظمة، والتي تمكن من فرض العقوبات عندما لا تتحقق المعايير. رابعاً: المساءلة وتشير إلى الاستجابة الرسمية للموظف العام أو مقدم الخدمة المسؤول عن عملية أو نتائج معينة، والإجراءات الإدارية أو العقوبات المتخذة بحقه إذا لم تُنجز المخرجات والنتائج المسؤول عن تحقيقها.

تمثل المساءلة المجتمعية مكوناً أساسياً من مكونات الحوكمة الرشيدة، القادرة على تحقيق تجويد التعليم، وذلك لأنها تؤثر في العديد من مكونات العملية التربوية نوعاً وكماً، وقد أشارت

العديد من الدراسات إلى مؤشرات تاثير المساءلة في تجويد مكونات العملية التعليمية؛ كان منها كلوغمان (Klugman, 2013) الذي أشار إلى تاثيرها في تقليل الفساد؛ إذ تساعد عمليات المساءلة المجتمعية على زيادة الشفافية في الأمور المالية والإدارية، وتقلل من عمليات الفساد عند توريد اللوازم، ومصادر التعلم اللازمة للمدرسة، وتزيد من تأني المديرين في اتخاذ القرارات الإدارية. كما تحسن مستوى دعم أولياء الأمور للتعليم؛ إذ تساعد عمليات المساءلة على تحسين متابعة أولياء الأمور لتعلم أبنائهم، وأنشطة المدرسة، إضافة إلى متابعتهم لواجبات أبنائهم وتَعرّف مستوى أدائهم.

وقد أكد باندي وغويال و ساندرارمان (Pandey; Goyal & Sundararaman, 2009) على أثر المساءلة في تقليل أثر سلطة النخبة؛ إذ تقلل عمليات المساءلة من سلطة فئة معينة على قرارات فرق المدرسة الإدارية والمالية والتعليمية، وتزيد من عمليات المشاركة.

وأشار جلاب وجونز ولاثام وتشورشس (Galab; Jones; Latham & Churches, 2013) إلى أهميتها في تحسين حضور المعلمين، وضبط دوامهم وزيادة حضورهم والتقليل من الغياب، وأنها تحسن الممارسات التدريسية؛ وعلاقات المعلمين بأولياء الأمور والطلبة، وتزيد من فاعلية المعلمين في إدارة العمليات التعليمية وتنويع استراتيجيات التدريس، والاستجابة لحاجات الطلبة بحسب إمكاناتهم، وتحسين بيئة المباني والمرافق، وتعاون كل من الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين لحشد الدعم وتنفيذ أعمال الصيانة، والمحافظة على ممتلكات المدرسة، وزيادة نسب تسجيل الطلبة، لما تقوم به عمليات المساءلة من توعية لأولياء الأمور والمجتمعات المحلية خاصة في المناطق النائية.

وقد أشارت زتلين وباتيجكا وغلوبا وكاسري وموجشا (Zeitlin; Bategeka; Guloba; Kasirye & Mugisha, 2011) إلى تأثير المساءلة في زيادة نسبة حضور الطلبة، حيث يُسَجَّل الطلبة شكلياً على الورق، ولا يحضرون إلى الغرفة الصفية، إلا أن المساءلة المجتمعية تفيد كثيراً في زيادة عدد الطلبة الحاضرين للحصص الصفية، وتؤثر المساءلة المجتمعية في أغلب العناصر الفنية والإدارية للعملية للتعليمية، ما يحسن من مستوى أداء الطلبة بوجه عام ويقلّل من تقصيرهم الدراسي، ومن ثم يقلل من نسب الرسوب، مما يؤدي إلى توفير الكثير من التكاليف، وزيادة نسب الاحتفاظ بالطلبة وتقليل نسب التسرب.

وأفاد ماجد (Majeed, 2013) أن للمساءلة المجتمعية أثراً في تحسين مصادر التعلم في المدرسة، حيث تتنوع مصادر التعلم من الكتاب إلى المختبرات العلمية وأجهزة الحاسوب إلى الأدوات التي يمكن أن يستخدمها المعلم من البيئة المحيطة لتحسين تعلم الطلبة، وفي ضوء ارتفاع

تكلفة المصادر فإن المساءلة المجتمعية تساعد على تحسين مستواها عن طريق الدعم الخارجي، وتحسين توظيفها لتعلم الطلبة.

وبوجه عام فقد أكد برونز وديون وهاري (Bruns; Deon; & Harry, 2011) على أهمية المساءلة المجتمعية في تحسين المخرجات التعليمية، إذ تعمل على تفعيل أداء المعلمين وتحسين مهاراتهم، وتضمن استقرار السياسات التعليمية بما ينعكس على أداء الطلبة ونتائجهم، وزيادة مستوى رضا أولياء الأمور عن هذه النتائج.

وفي ضوء سعي الأردن لتجويد التعليم، وخوض غمار التنافسية الدولية في المجال التربوي، فقد عمل على تحقيق التوجهات العالمية لتوظيف المساءلة لغايات تجويد العملية التربوية، وتطوير الموراد البشرية، لذا فقد حددت اللجنة الوطنية لتنمية الموارد البشرية (2015) مبادئ حاكمية النظام التربوي في الأدرن للاستراتيجية الوطنية المستقبلية، وفي المراحل التعليمة جميعها، التي اتسمت بالاقتداء بالدول المتقدمة تربوياً مثل فنلندا وكوريا وسنغافورة، وتظهر فيها المساءلة واحداً من أهم مبادئ الحوكمة، وهذه المبادئ هي:

- إتاحة الفرص: إتاحة فرص متساوية للطلبة جميعهم للالتحاق بالتعليم طوال حياتهم التعليمية، بغض النظر عن خلفياتهم أو جنسهم أو قدراتهم. واحتياجاتهم.
- الجودة: تعمل المنظومة التربوية على تحقيق أفضل الممارسات والمخرجات والنتائج على المستوى الدولي بما يحقق احتياجات الاقتصاد الوطني والدولي.
- المساءلة: الاستناد إلى معايير ذات شفافية عالية لاتخاذ القرار والعمل على تفويض المسؤوليات في التوجه نحو اللامركزية. والتركيز على الأهداف المحددة، والقابلة للقياس مع تقريرها دورياً لتطوير السياسات.
- الابتكار: التركيز على النتائج، وتطبيق أساليب مبتكرة وإبداعية والاستخدام المَدْرُوس للتكنولوجيا، وجذب الأفكار الإبداعية في العالم، وتقنينها بما يتلاءم واحتياجات الأردن.
- أنماط التفكير: تعزيز القيم الوطنية لدى الطلبة، وتعزيز مفاهيم الوحدة ومشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية لتعزيز توجه المجتمع نحو اقتصاد المعرفة.

16. عناصر المساءلة المجتمعية

تتكون أنظمة المساءلة من عناصر عدة تعمل بشكل تكاملي لدفع النظام التربوي لتحقيق الأهداف التي وجد من أجلها، وبالرغم من اختلاف أشكال المساءلة التربوية إلا أنه يوجد مكونات أساسية مشتركة تتوافر فيها جميعاً، ووفقا لكارلسون (Carlson, 2002)، فإنه يوجد خمسة عناصر رئيسية لنظام المساءلة هي: أهداف النظام، ومؤشرات النجاح مقرونة بوسائل وأدوات قياسها بدلاً من استخدام المعلومات المتوافرة سابقا فقط، وسياسة واضحة لكيفية قياس المؤشرات، والحكم عليها، وتوثيقها وكيفية تقريرها، وتعليمات واضحة للمكافآت والعقوبات، والخطوات التي ستُتَّخَذ لتحديد فعالية نظام المساءلة نفسه وتحسينه.

وقد اختلف بعض المنظرين مع كارلسون (Carlson, 2002) في أهمية وجود خطوات محددة لتطوير نظام المساءلة نفسه، ولم يعطوا أهمية لوجود الأهداف التربوية، واستعاضوا عنها بتحديد المستهدف كماً، وقد برز ذلك في الإطار العام الذي استخدمه فوست وهيبلر (Fast and Hebbler, 2004) الذي أشار إلى خمسة عناصر أساسية للمساءلة التعلمية هي: مؤشرات الأداء، وقواعد اتخاذ القرارات في ما يخص كيفية التقييم ووضع العلامات وكيفية تفسيرها، وعواقب التقييم والتقارير المتمثلة في العقوبات والمكافآت أو الترقيات، والتعليم والابتعاث، أو تخصيص الموارد، وأخيراً تحديد قيم المستهدف في فترات زمنية، ولم يقدم أندرسون (Anderson, 2005) إضافات جوهرية لهذه العناصر، سوى ضرورة توافر معايير لأداء الطلبة، وتحديد مسؤوليات المعلمين التي ستتم المساءلة بناءً عليها.

ولكن هذه العناصر لم تتضمن أية اشارة إلى الجهة التي تقوم بالمساءلة، ما دعا بعض القطاعات الخاصة للاستثمار في المساءلة لصالح جهات غير تربوية، واعتبارها عملية استثمارية، لذا قام البنك الدولي (The World Bank, 2005) بتحديد تصور جديد لعناصر المساءلة أكد فيه أهمية إشراف الجهات الرسمية المنصوص عليها في التشريعات، وأكد ضرورة مراعاة المؤشرات الستة الآتية وإعتبرها أمرًا بالغ الأهمية عند تطوير مبادرات المساءلة الإجتماعية وهي:

1. هيكل الحوافز الذي يوضح منهج العقاب مقابل المكافأة.
2. القواعد المتبعة لتوجيه الأداء، وتحديد المعايير التي ستتم المساءلة على أساسها.
3. مستوى المأسسة التي توضح مدى مأسسة مشاركة المواطنين في صياغة القانون والوسائل الرسمية وتطبيقهما.

4. درجة المشاركة المجتمعية، التي تحدد مدى السماح للمواطنين بالملاحظة والمشاركة في المجالات التي غالباً ما تَعُدّها الحكومة سرية وتبعدها عن المجتمع.

5. شمولية المشاركة المجتمعية، التي تسمح للأفراد كلهم بالمشاركة بغض النظر عن المستوى الاجتماعي أو النوع أو الجنس أو العرق أو الدين.

6. سلطات الحكومة، التي تحدد السلطات المستهدفة من هذه العمليات سواء كانت تنفيذية أو تشريعية أو قضائية.

وبذلك قللت من دور القطاع الخاص في استثمار المساءلة، واعتبارها عملية قيادية فنية ذات مبادئ اخلاقية، تحكمها سلطة الشعب المتمثلة في الحكومة، وبدأت الإشارة إلى ضرورة تناغم عمليات التقييم والمتابعة الداخلية مع عمليات المساءلة الخارجية، وأشار آن ووسكوت ومارتن (Ann; Scott & Martin, 2010) إلى خمسة عناصر أساسية للمساءلة تظهر هذا التوجه مع زيادة التركيز على آليات الشفافية وتطوير نظم الرقابة والتقييم الداخلي والتدقيق الخارجي. وبقيت العناصر نفسها مع بعض التفصيل الذي أشار له العمري (2012) حول عناصر المساءلة من الناحية الإدارية والفنية، وأكد العناصر الآتية: الأهداف التعليمية، والأهداف التربوية، والوصف الوظيفي، ومعايير تحقيق الأهداف، ونظام الإعلام التربوي، والمكافآت، والعقوبات.

وبوجه عام نجد أن هناك عناصر أساسية مشتركة بين غالبية الأنظمة، منها المعايير والأهداف، وسياسات ضبط صنع القرارات، وعمليات التقييم والقياس، وتقرير النتائج، وربطها بالعقوبات والمكافأت، وتوظيف نتائجها في رسم السياسات والتخطيط الاستراتيجي.

وقد رأى البعض ضرورة ربط عناصر المساءلة بمكونات النظام الأساسية المتمثلة في المدخلات والعمليات والنتائج، وبناءً على هذا التصور فقد قدم آدم وزملاؤه (Adams; Ford; Forsyth; Ware; Olsen; Lepin; Barnes; Khojasteh & Mwavita, 2017) تصوراً مقترحاً لعناصر المساءلة المستقبلية في التربية يركز على هيكل النظام الإداري وعلى النحو الآتي:

1. المصادر والمدخلات، ويتضمن القدرات التنظيمية، وتوافرالموارد في المدرسة بوصفها وحدة أساسية لتطوير التعليم وتحسينه، إضافة إلى آليات لبناء قدرات المجتمع وأولياء الأمور والتي تمثل البيئة الاجتماعية التي تحيط بالطلبة.

2. العمليات التي تركز على الاستعداد والقدرات التدريسية لتصميم التدريس وتنفيذه؛ بما يحقق تحدياً مناسباً لإمكانات الطلبة، واستعداد الطلبة وقدراتهم على التعليم والانخراط في التعلم الإتقاني للمعرفة والمهارات، والممارسات اللازمة للتعليم المستقبلي أو سوق العمل.

3. النتائج: وتتضمن القدرة على تكييف المعارف والمهارات المتطورة لتناسب السياقات الوطنية والأوضاع الجديدة، والقدرة على حل المشكلات، التي تُظهرُها نتائج الاختبارات الدولية والوطنية، علاوة إلى التعلم الجامعي والاستعداد المهني عن طريق وجود آليات لإعداد خريجي المدارس الثانوية لدخول سوق العمل، أو المهن والتدريب، أو الانتقال إلى التعليم المتخصص.

وفي ضوء ذلك يتبين أن العناصر المشتركة بين غالبية المنظرين يمكن تصنيفها حسب المكونات الآتية:

- المدخلات التي تمثل الأهداف التعليمية والتربوية والمعايير، وجهة مسؤولة عن الإشراف والتنظيم لعمليات المساءلة المجتمعية تتابع توافر المواد والموارد اللازمة لعمليات التطبيق والتنفيذ، وتطوير التشريعات والأنظمة الإجرائية التنفيذية الضامنة لاستقرار سياسات المساءلة، وصناعة القرارات علاوة على آليات تضمن الشفافية والعدالة والموضوعية، وتوافر مجموعة من المقيمين المهرة فنياً، وأدوات مقننة وذات خصائص سيكومترية مقبولة لجمع البيانات.

- العمليات وتتضمن إجراءات محددة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها والتقييم والقياس، وتحليلها وتوثيقها وتقريرها، والإجراءات التي ينتهجها النظام في الاستجابة لتحسين نقاط الضعف وتعميم قصص النجاح، وكيفية تأثير نتائج التقارير في رسم السياسات والتخطيط الاستراتيجي، وتفعيل نظام إلكتروني للتواصل ومشاركة المعلومات، بما فيها نتائج تحصيل الطلبة، وسياسات محددة لتقرير نتائج المساءلة وإعلانها.

- النتائج وتتضمن نظاماً للحوافر بما فيها المكافآت والعقوبات، ونتائج الاختبارات الدولية أو مستوى تقييم أداء الطلبة في ضوء معايير الأداء الوطنية، إضافة إلى الأثر المتوسط، وبعيد المدى المترتب على عمليات المساءلة، وإجراءات محددة لكيفية استجابة النظام التربوي لتقارير المساءلة.

- التغذية الراجعة، وتتضمن منهجية واضحة ومحددة في كيفية تقديم التغذية الراجعة للجهة التي تم تقييم أدائها لدفعها نحو التحسين والتطوير ومتابعة استجابتها، وقد تتضمن تقديم تغذية راجعة لكل مرحلة من مراحل المساءلة.

وبناءً عليه فقد يكون كل من هذه العناصر بحاجة إلى مزيد من الدراسة لتحديد مكوناتها، وكيفية تفاعلها مع العناصر الأخرى، لتشكيل منظومة متناغمة تضمن تحقيق النتائج والأثر طويل الأجل.

17. المعايير التربوية

تُعد المعايير التربوية من المكونات المهمة والأساسية لتحقيق نظام مساءلة شفاف وعادل وموضوعي، يساعد على دفع النظام التربوي نحو تحقيق النتائج بفاعلية وكفاءة (Hamilton, Stecher & Yuan, 2012)، وذلك في ظل مطالبة الأنظمة التربوية بتحقيق حد أدنى من الإجراءات الكفيلة بتمكين المدارس من تحقيق تعليم نوعي، يكفل لكل طالب تحقيق إمكاناته الفردية، وإن الأنظمة مطالبة أيضاً بألا تكون سبباً في تراجع التعليم بسبب سوء اختيارها أو ضعف تدريبها للمعلمين، أو بسبب تدخلها في بناء المناهج، أو ضعف أدائها في أي مكون من مكونات النظام التربوي، الذي يعني مسؤولية الحكومة عن تحقيق الحد الأدنى من الخدمات التربوية، لتقوم بموجبه بمساءلة المقصرين، ومعالجة نقاط الضعف، والدفع لتحقيق أعلى درجات الأداء والنتائج حسب المعايير المتفق عليها وتعزيز نقاط القوة، وتوظيف الدروس المستفادة بما يخدم تحقيق التعليم النوعي (Noguera, 2004) .

وتشير الدروس المستفادة عالمياً إلى أهمية المعايير التربوية في توجيه العملية التربوية نحو التطوير والتحسين، وتأثير المساءلة الموجهة بالمعايير إيجابيا في فاعلية أداء المعلم في توظيف نماذج القيمة المضافة في اختبارات الطلبة، كما دل توظيف هذه الطريقة في المساءلة إلى زيادة فاعلية المعلمين وتأثيرهم الإيجابي في تحصيل الطلبة (Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004).

وتعد المعايير باختلاف مستوياتها عنصراً مهماً في توجيه عمليات المساءلة ابتداءً من معايير أداء الطلبة التي تشكل القاعدة الأساسية في بناء المناهج وتقييم أداء الطلبة، إلى معايير النظام والقيادات في أعلى المستويات الإدارية التي تشكل أساس تصميم سياسات النظام التربوي برمته، لذا فقد شهدت بدايات العام (2000) في أمريكا حراكاً فاعلاً في بناء منظومة المعايير التربوية على مختلف المستويات؛ لتوظيفها أساساً لعمليات المساءلة، بقصد دفع الأنظمة التربوية في مختلف

المقاطعات إلى التقدم والتطور، وزيادة في الحرص على عمليات التطوير وزيادة التنافسية فقد أضافت بعض الولايات معايير إضافية خاصة بها (Hamilton, Stecher & Yuan, 2012)، وبالرغم من عدم وجود تعريف محدد لمعايير المساءلة التربوية، إلا انه يوجد بعض المميزات التي تميزها عن غيرها من المعايير الأخرى، التي أشار إليها هاملتون وزملاؤه (Hamilton, Stecher & Yuan, 2012) حيث تجعل الطلبة محور العملية التربوية ومن هذه المميزات الآتي:

1. التركيز على التوقعات الأكاديمية للطلبة: وتتضمن توصيف المخرجات المعرفية والمهارية والاتجاهية المتوقع أن يمتلكها الطلبة بعد التعرض للمنهاج، وقد يسميها البعض بمعايير المحتوى، وهي مصاحبة فعلياً لمعايير أداء الطلبة، وتُبنى بعد تحديد مستويات القطع أو الحد الأدنى الذي يجب على الطلبة تحقيقه، والمستويات العليا المتوقعة في ضوء المحتوى والأداء العالمي. وتحتاج إلى خبراء في المناهج وفي تقييم أداء الطلبة لتطويرها.

2. تضافر المكونات الأساسية للنظام التربوي لتحقيق المعايير: يُعدّ تضافر عناصر النظام التربوي المختلفة وتماسكها لتحقيق المعايير عملية أساسية في بناء المساءلة المنشودة، فعلى سبيل المثال يجب التناغم بين التنمية المهنية قبل الخدمة للمعلمين مع إجازة المعلمين وبرامج التنمية المهنية في أثناء الخدمة، وتقييم أداء المعلمين والمسار الوظيفي للمعلمين وجميعها تحتاج إلى منظومة متناغمة من المعايير، ولا توجد طريقة لفحص مستوى هذا التناغم، وإنما يحكم عليه الخبراء من ذوي الاختصاص في النظام التربوي.

3. الاهتمام بمعايير تقييم أداء الطلبة: يجب تضمين معايير التحصيل أو أداء الطلبة في معايير المساءلة، حيث إنَّها تؤثر في عمليات التدريس، ومستوى أدائهم، إضافة إلى أهميتها الكبيرة في عمليات صنع القرارات التي لا تستطيع معايير المساءلة التقليدية تحقيقها.

4. الاهتمام بالدعم والمساندة الفنية: لا بد من توفير أدوات مناسبة لتقديم الدعم الفني والإداري للمدارس في القضايا والعقبات التي تحول دون تحقيق المعايير، فلا بد من توعيتهم وبناء قدراتهم، ومشاركة الخبرات معهم بكل الوسائل المتاحة، لأن تحديد المطلوب عن طريق توصيف المعايير لا يُعدّ كافياً لتحقيق محتواها، ولا بُدّ من تقديم الدعم الفني من كل المستويات بما فيها المدرسة ذاتها، ومديرية التربية والتعليم، ومركز الوزارة، ومؤسسات المجتمع المدني.

وبذلك يعّد التعليم المستند إلى المعايير تعليماً أكثر تنظيماً في كل من: التخطيط، وتحديد الإطار العام للمناهج، وتقييم ومتابعة أداء الطلبة، بوصفهم محور العملية التعليمية، لتحقيق مستوىً عالٍ وعميق في عمليات التعلّم استناداً إلى معايير الأداء، ما يعني أنّ قياس تحسن أداء الطلبة سيعتمد على مستوى تحقيق المعايير بدلاً من الامتثال للقواعد واللوائح والتعليمات.

ويتبين مما سبق أهمية المعايير في تحسين البيئة التعليمية، ووضع معايير لكل جانب من جوانب العملية التعليمة بما في ذلك أداء الطلبة، حيث تستخدم بوصفها محكات في مراجعة الذات والتأمل لتحسين الأداء، وبما يزيد من قدرتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتساعد المعلمين على اختيار الأنشطة الصفية، واستراتيجيات التدريس التي تمكّن الطلبة من تحقيق أفضل المستويات التي تصفها المعايير، علاوة على استخدامها لتصميم التدريس والتقييم؛ لتحقيق توقعات الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لتحسين أدائهم، وتستخدم للبيئة التعليمية بحيث تُعتمد في تحديد شكل البيئة التعليمية ومحتوياتها، ودرجة جودة مفرداتها، والتقليل من التحيز والمزاجية في بناء بيئات التعلم المختلفة، وتستخدم للنظام التربوي حيث تُعدّ مرجعاً عاماً متفقاً عليه في رسم السياسات التربوية، واتخاذ القرارات، وتوحد اللغة بين صناع القرار التربوي، وتستخدم الأدوات ومصادر التعلم حيث تضمن الاستقرار في رسم التوجهات العامة، وعدم تاثرها بتغير الأفراد، فعلى سبيل المثال تضمن معايير المناهج درجة من التناغم بين العاملين على بناء المناهج والمفاهيم؛ أفقياً بين مختلف الموضوعات وعمودياً بين مختلف الصفوف، وكيفية تطورها عبر الصفوف (الطويسي؛ والنوايسة؛ وملوح؛ وقعوار؛ والبطوش؛ والزواهرة؛ وارتيمة؛ وبدارنة، 2015).

18. المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة

أشارت الدروس المستفادة من تطبيق مشروع وزارة التربية والتعليم الأردنية في التوجه نحو اقتصاد المعرفة في الفترة بين (2004-2010) إلى أهمية دور المدرسة كوحدة أساسية للتطوير (Harrison, 2015)، وفي ضوء ذلك قام فريق من وزارة التربية والتعليم الأردنية بدعم من الخبراء الدوليين بالعمل على بناء منظومة من المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة؛ في أربعة مجالات أساسية هي: التعلم والتعليم، وبيئة الطلبة، والمشاركة المجتمعية، والقيادة والإدارة، تضمنت تسعة جوانب، توزعت إلى عشرين معياراً نوعياً، حيث وضع لكل معيار توصيف يبين أهم العناصر التي يجب التركيز عليها عند قياس المعيار، ويشير الجدول (1) إلى هذه المعايير(وزارة التربية والتعليم، 2015:أ).

وقد استخدمت هذه المعايير لتطوير المدرسة في ثلاثة مسارات أساسية هي:

أ. بناء القدرات الذاتية: حيث تعمل المدرسة على إجراء تقييم ذاتي لأداء المدرسة استناداً لهذه المعايير النوعية، يشارك فيه كل من الطلبة والمعلمين، والإداريين في المدرسة وأولياء الأمور، لتحديد أولويات المدرسة التطويرية، وتوظيفها في بناء خطة مبنية على النتائج، وتتضمن مؤشرات أداء وأدوات للتقييم والمتابعة. ويجب مناقشتها مع المجلس التربوي الذي تتبع له المدرسة، بهدف حشد الدعم الفني والمعنوي والمادي لتنفيذ الخطة، ويعمل المشرفون التربويون مع المدرسة يداً بيد لتنفيذ الخطة وبناء قدرات المعلمين وتحسين أدائهم (الطويسي؛ والنوايسة؛ وملوح؛ والبشتاوي، والعدوان، والزواهرة؛ وبدارنة، 2015).

ب. تمكين المدرسة وتعزيز اللامركزية: تعطى المدرسة مبلغاً من المال على سبيل المنحة، لغايات تنفيذ الخطة التطويرية، وتُعدُّ المدرسة مسؤولة عن صرف المبلغ بما يحقق الخطة التطويرية، إلا أنه تم إيقاف تحويل هذه المنح المالية للمدارس بعد العام (2014) بسبب عدم توافر الموارد المالية الكافية (Harrison, 2015).

ج. المساءلة الرسمية: حيث قامت وزارة التربية والتعليم بتأسيس وحدة جودة التعليم والمساءلة، لضمان متابعة تطبيق المدارس للخطط التطويرية، وتجويد التعليم، وقد اعتمد الإطار العام للمساءلة على المعايير النوعية نفسها لأداء المدرسة الفاعلة (وزارة التربية والتعليم، 2015:أ).

الجدول (1)
المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة

المجال	الجوانب	المعايير النوعية
التعليم والتعلم	المناهج والتدريس	التركيز على ربط المعرفة بالحياة.
		التركيز على بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى الطلبة.
		التنويع في استراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة.
		توظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية.
	أداء الطلبة والتقييم	متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وبما يعكس أداء الطلبة الواقعي والفعلي.
		استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية، والتراكمية للمدرسة بفعالية في دعم تعلم الطلبة وخطة المدرسة التطويرية.
		توظيف استراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة.
بيئة الطالب	تركيز المدرسة	توفير بيئة صحية وآمنة يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر.
		تمثيل طاقم المدرسة أنموذج قدوة للطلبة.
	دعم التعلم	نشر ثقافة التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمع المدرسة .
		توفر مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعلمية والتعليمية، وتساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم.
	التمكين	توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية.
المدرسة والمجتمع	مشاركة أولياء الأمور	العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة.
	مشاركة المجتمع	تفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير المدرسة.
القيادة والإدارة	القيادة	انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها.
		العمل كمجتمع تعلم، وتوفر فرص لتطوير العاملين مهنياً، ودعم تطويرهم ذاتياً.
		توفر فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة.
	الإدارة	مبادرات التطوير المستمر في المدرسة تتمحور حول المتعلم ومبنية على النتائج، ويوجد إطار لمتابعتها وتقييمها.
		تبنّي منهجية اتصال مؤسسي.
		استثمار الموارد البشرية والمالية والمادية.

ثانيا: الدراسات السابقة ذات الصلة

عُرِضَت أولا الدراسات السابقة العربية، ومن ثم عُرِضَت الدراسات الأجنبية مع مراعاة تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث وعلى النحو الآتي:

أ. الدراسات العربية ذات العلاقة بالمساءلة التربوية

أجرت الدريني (2000) دراسة هدفت إلى تعرّف اتجاهات مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة في الأردن نحو المساءلة في الإدارة التربوية، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (150) مديراً ومديرة مدرسة، وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية نحو المساءلة في مدارس عمان، وأن هناك فروقًا معنوية بين اتجاهات الذكور والإناث، حيث ظهر أن اتجاهات المديرات الإناث أكثر إيجابية نحو المساءلة منها لدى الذكور، وأن اتجاهات مديري المدارس الخاصة أكثر إيجابية نحو المساءلة الإدارية من مديري المدارس الحكومية. ولم تظهر النتائج فروقاً معنوية لصالح كل من الخبرة والتخصص، ومستوى المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة قام بها سمير (2008) إلى تعرّف وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في الأردن حول واقع المساءلة الإدارية لدى مديريتي التربية والتعليم في محافظتي الخليل وبيت لحم، وتعرّف درجة اختلاف تطبيق مديري المدارس الثانوية للمساءلة التربوية باختلاف متغيرات: الخبرة والجنس والتخصص والمؤهل العلمي ومستوى المدرسة وموقعها. وطبقت الدراسة على كامل مجتمع الدراسة البالغ عدد أفراده (145) مديراً ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير أفراد العينة لدرجة واقع ممارسة المساءلة الإدارية كانت عالية، ولم تكن هناك فروق معنوية في تقدير واقع المساءلة الإدارية تعزى لمتغيرات (المديرية، مستوى المدرسة، وموقعها، وجنس المدير، وتخصصه، وخبرته الإدارية، والمؤهل العلمي).

وفي دراسة قامت بها أبوحمدة (2008) هدفت إلى تعرّف مستوى تطبيق المساءلة الإدارية، وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمّان من وجهة نظرهم، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (309) مُعلّمين، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تطبيق المساءلة مرتفع بوجه عام، في حين كان مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها متوسطاً بوجه عام. وأظهرت النتائج وجود علاقة معنوية بين مستوى تطبيق المساءلة الإدارية ومستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها في محافظة العاصمة، ووجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها في الدرجة الكلية في مجالي القوانين

والأنظمة والعلاقة مع الزملاء لصالح الذكور، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة ومعلماتها تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

وقامت الفهيدان (2009) بدراسة هدفت إلى تعرّف واقع تطبيق المساءلة التربوية في مدارس البنات الحكومية في مكة المكرمة، اعتماداً على المجالات الآتية: الأداء المهني، والانضباط، وأنماط السلوك الشخصي، وأخلاقيات المهنة، والعلاقات الاجتماعية من وجهة نظر المديرات، تم استخدام عينة عشوائية لكل مرحلة تعليمية، لتمثيل مجتمع الدراسة، وقد بلغ عدد أفراد العينة (112) مديرة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن درجة تطبيق المساءلة التربوية كانت بمستوى (غالباً) في هذه المدارس، وبدرجة (موافق) على وجود المعوقات التي تحول دون تطبيق المساءلة التربوية في هذه المدارس، وكانت بدرجة (موافق بشدة) على متطلبات تفعيل المساءلة التربوية في مدارس البنات الحكومية.

وأجرى الطراونة والعضايلة (2010) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة أثر تطبيق الشفافية في المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية، وكانت عينة الدراسة العشوائية مكونة من (661) عاملاً في مراكز الوزارات في العاصمة الأردنية، ودلت النتائج على وجود أثر معنوي لتطبيق المجالات المختلفة للشفافية على درجة المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية، وأن الشفافية في القرار هي المجال الأكثر تأثيراً في مستوى المساءلة الإدارية، في حين كانت الشفافية في التشريعات هي المجال الأقل تأثيراً، وكان مستوى تصورات الأفراد في عينة الدراسة لتطبيق مبدأ الشفافية متوسطاً على مستوى المساءلة الإدارية للوزارات الأردنية.

وفي دراسة قام بها عبابنة والجمعان (2010). هدفت إلى تعرّف دور كل من المساءلة والتفويض الإداري في الرقابة الإدارية من وجهة نظر العاملين في وحدات الرقابة الإدارية في وزارة التربية والتعليم في الأردن، طبقت على عينة مكونة من (146) موظفاً. توصلت الدراسة إلى أن مستوى دور المساءلة ودور التفويض الإداري في الرقابة الإدارية كان عالياً ومتوسطاً في نشاطات وأعمال وزارة التربية والتعليم في الأردن، على التوالي وأظهرت الدراسة أن المبحوثين العاملين في مركز الوزارة وإقليم الجنوب لديهم ممارسة أعلى لمجال المساءلة الإدارية في الرقابة الإدارية مقارنة بالمبحوثين العاملين في إقليم الشمال.

وقام العمري (2012) بدراسة هدفت إلى تحليل واقع المساءلة التربوية في مركز وزارة التربية والتعليم في الأردن وتعرّف درجة امتلاكه لعناصر المساءلة التربوية الأساسية، ودرجة تاثيرها على فاعلية تحقيق أفراد الدراسة للنتاجات التربوية، ودرجة تطبيق المساءلة التربوية

ومعوقات تطبيقها، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (662) من الموظفين في مستوى الإدارة الوسطى في المديريات، وموظفي الإدارة العليا في الوزارة حيث تم اختيارهم عشوائياً، وأظهرت نتائج الدارسة توافر عنصرين من عناصر المساءلة فقط هما الأهداف التربوية والتعليمية، وأن المقصرين لا يتلقون أية توجيهات لتحقيق النتاجات التربوية، في حين أن درجة تطبيق المساءلة كانت بدرجة المتوسط (3.48) مقارنة بالمتوسط المعياري (3.5)، وتبين من استجابة أفراد العينة عن السؤال المفتوح عن معيقات المساءلة أنها كانت عدد من المعيقات أهمها: الجوانب الإنسانية، والعلاقات الشخصية، والجهوية، والواسطة، والسمات الشخصية، والعشائرية، وضعف الانتماء للمهنة، والضغوط الاجتماعية.

وأجرت العمر(2015) دراسة هدفت إلى تعرّف درجة ممارسة القادة للمساءلة الإدارية وعلاقتها بدرجة تنفيذ الجودة الشاملة من وجهة نظر الموظفين في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية تكونت من (260) مشاركاً، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القادة للمساءلة الإدارية في وزارة التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظر الموظفين فيها كانت متوسطة، وأن درجة تنفيذ الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر الموظفين فيها كانت متوسطة، وتبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية طردية بين درجة ممارسة القادة في وزارة التربية والتعليم للمساءلة الإدارية ودرجة تطبيق الجودة الشاملة، علاوة على وجود فروق دالة احصائياً في درجة ممارسة القادة للمساءلة الإدارية تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والجنس، والخبرة لصالح الدراسات العليا، والإناث وذوي الخبرة (10) سنوات فأكثر.

وقام حتاملة (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق المساءلة الإدارية والحوكمة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن وتحديد العلاقة الارتباطية بينهما من وجهة نظر مديري التربية ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين فيها، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (272) مشاركاً، وكشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تطبيق المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم جاءت بدرجة متوسطة، وأن تطبيق الحوكمة المؤسسية جاءت بدرجة متوسطة، وعلى المجالات جميعها باستثناء مجال المشاركة الفاعلة، الذي جاء بدرجة تطبيق منخفضة، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المساءلة الإدارية والحوكمة المؤسسية.

وهدفت دراسة خيرالله (2016) إلى بناء إنموذج إداري مقترح لتطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في ضوء الواقع والاتجاهات الإدراية الحديثة، حيث راجعت الباحثة الأدب السابق وقامت ببناء أداة مقترحة مكونة من عشرة مجالات طبقت على عينة

مكونة من (462) من مديري المدارس والمعلمين في المدارس الخاصة، وأظهرت النتائج أن واقع المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة كانت بمستوى متوسط (3.04)، ووجود فروقاً دالة إحصائية في تصورات أفراد العينة لدرجة تطبيق المساءلة التربوية الذكية لصالح المديرين، وسنوات الخبرة (11 سنة فأكثر)، وعدم وجود فروق تعزى لكل من الجنس والمؤهل العلمي، وتوصلت الدراسة لبناء نموذج إداري مقترح للمساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة.

وقامت منظمة النهضة العربية للديمقراطية والتنمية (أرض) ومعهد البحوث النرويجي (فافو) (أرض وفافو، 2017) بدراسة هدفت إلى تقديم آراء معمقة حول تحديات وفجوات المساءلة في نظام التعليم في الأردن، واكتشاف العلاقة بين الإطار القانوني واللامركزية والحوكمة، وقد أجريت مراجعة للأدب السابق واستطلاع رأي عدد من المعنيين من أولياء الأمور والمعلمين والطلبة في أربعين مدرسة في محافظة المفرق. لتعرّف التحديات والفجوات في نظام المساءلة وعلاقة أولياء الأمور بالمدرسة وللنظام التربوي، وتم عقد ندوة مركزة بعنوان تعزيز ثقافة المساءلة من أجل النهوض بالعملية التعليمية في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوات كبيرة في نظام المساءلة بالإضافة إلى ضعف التعاون بين الطبقات الإدارية في وزارة التربية والتعليم، وبقاء المشكلة نفسها في ضعف التعاون مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور ومنظمات المجتمع المدني. وأن النظام التعليمي ما يزال يعاني مركزية القرارات ورسم السياسات.

وقد قام الطويسي والطراونة (2017) بدراسة هدفت إلى تعرّف درجة تطبيق المساءلة التربوية وعلاقتها بدرجة الفاعلية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، وطبقت على عينة عشوائية عنقودية تكونت من (125) رئيس قسم في ست مديريات تربية وتعليم في جنوب ووسط وشمال الأردن، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق المساءلة كانت بمسوى جيد، في حين أن درجة الفاعلية الإدارية كانت بمستوى جيد جداً، وأن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين درجة المساءلة التربوية ودرجة الفاعلية الإدارية، ولم يظهر أثر لكل من الجنس أو نوع القسم (فني أو إداري) أو الإقليم في درجة فاعلية أداء المديريات، وقد ظهر وجود فروق بين الأقاليم في درجة تطبيق المساءلة التربوية لصالح إقليمي الشمال والجنوب.

ب. الدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالمساءلة التربوية

قام كارتر (Carter, 2000) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين نظم مؤشرات المساءلة الإدارية المختلفة في الولايات التي تنتج بيانات على المستوى المدرسي وتستخدمها، وعمل على مسح المؤشرات جميعها في الولايات، وتحديد الولايات التي تعمل على إصدار نظم مؤشرات المساءلة الإدارية على مستوى المدارس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود (34) ولاية تعمل على وضع أنظمة مؤشرات للمساءلة الإدارية في مستوى المدارس، ولكن بصيغ وأشكال مختلفة في كل منها، وقدمت سبعة وعشرين مؤشراً جديداً لتضمينها في نظام المساءلة الإدارية لولاية الميسيسبي.

وفي دراسة قام بها بوليم (Pulliam, 2008) هدفت إلى تعرّف درجة تاثير المساءلة الإدارية في تنقل الطلبة بين المدارس في تكساس، وقد استخدمت البيانات التي تم الحصول عليها من (3447) مدرسة مختلفة في تكساس، وأظهرت نتائج الدراسة أن المساءلة تؤدي دوراً بالغ الأهمية في تحديد الطلبة للمدرسة، وأنها تعتمد على معايير ذات علاقة بمعدلات أداء الطلبة في تكساس، وأن أداء الطلبة وتنقلهم يتاثر عكسياً بدرجة فاعلية تطبيق المساءلة الإدارية.

وقامت لاوندا (Lawanda, 2009) بدراسة هدفت إلى تعرّف درجة استخدام مشرفي المدارس للمساءلة في ولاية ألاباما في أمريكا، ودرجة مطابقتها للنموذج المستخدم في المستوى الفيدرالي لتقييم المشرفين التربويين، وكانت عينة الدراسة (420) مشاركاً من مديري المدارس. وكانت النتائج أن (59%) من أفراد عينة البحث لم يمارسوا أي نشاط يتعلق بالمساءلة الإدارية، وأن ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ المساءلة الإدارية كانت ضعيفة.

وأجرى إليزبيث وإيريكا (Elizabeth & Erica, 2011) دراسة هدفت إلى تقييم وفحص أثر توظيف المنحى العملي للنماذج المختلفة للمساءلة في الأداء في الغرفة الصفية، واعتمدت الدراسة على بيانات نوعية استمرت طيلة ثلاث سنوات، وقد طبقت على تسع مدارس موزعة في إقليمي الجنوب والوسط من مدارس وسكنسون (Wisconsin)، وأظهرت النتائج أن إجراءات التقويم المتناغمة والتعاونية في الأنظمة الداعمة أكثر قبولاً من قبل الجهات ذات العلاقة وهي: مديريات التربية ومدارسها، والطلبة، وأولياء الأمور، والمعلمين، كما أنه لا يفضل التركيز على إجراءات المساءلة على حساب عمليات التعليم، وجودة التقييم التي يجب أن تركز على التقييم البنائي.

وقامت ماندينا وجهيف (Mandina & Chiheve, 2011) بدراسة نوعية هدفت إلى تعرّف وجهات نظر مديري المدارس حول ما يمكن القيام به لتعزيز بيئة ضمان الجودة والمساءلة في مجال التعليم، واعتمدت دراسة الحالة المتعددة، حيث تم اختيار ستة من مديري المدارس قصدياً من أربعين

مدرسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمكن أن يعززوا بيئة مناسبة لضمان الجودة والمساءلة في مجال التعليم عن طريق الحفاظ على علاقات إيجابية مع أعضاء هيئة التدريس، وتوفير التدريب للموظفين، وتوفير المواد والموارد المالية، فضلا على تعزيز النمو المهني، والتنمية المعنية لمعلميهم. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة عقد مديري المدارس شراكات مع القطاع الخاص من أجل تأمين التمويل.

وقد قام بير وموجيشا وسيرنيلز وزيتلين (Barr, Mugisha, Serneels & Zeitlin, 2012) بدراسة هدفت إلى تعرّف مدى نجاح مداخلات المساءلة المجتمعية في تحسين صدق بيانات التقييم والمتابعة، إضافة إلى قدرتها في التغلب على مجموعة المشكلات التي تواجهه المساءلة المجتمعية، وزيادة فاعليتها التربوية، وقد طبقت الدراسة على (100) مدرسة ابتدائية في أوغندا، اختيرت عشوائياً، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة، وتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لتطبيق المساءلة المجتمعية المعيارية، على نتائج تحصيل الطلبة، وكذلك تقليل غياب الطلبة والمعلمين، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت معها المساءلة التقليدية، واستخدمت طريقة الاختبار الاستدلالي العشوائي لتعرّف مجموعات الطلبة الأكثر تحسناً، وتم ربطها مع ممارسات فرق إدارة المدارس، ووجد أن الأثر كان لصالح حزمة الإجراءات التي استخدمت مع المجموعة التجريبية، وأكدت النتائج أن حزمة الإجراءات التي طبقت في المجموعة التجريبية هي التي أدت إلى هذه الفروق، التي أثرت في طريقة تصميم سياسات المساءلة المجتمعية المعيارية التي أثبتت فاعليتها.

وقامت دورن ويدسن(Dorn & Ydesen, 2015) بدراسة هدفت إلى تعرّف السمات المشتركة ومجالات المساءلة التربوية السائدة في الدراسات السابقة في الولايات المتحدة الأمريكية، لتحديد توجهات البحوث المستقبلية في مجال المساءلة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين نمط المساءلة التربوية وأغراض التعليم في بعض الحقب التاريخية، وتناغم هيكلها التنظيمي مع هيكل الحكومة، فضلاً على علاقتها بالظواهر الثقافية في المنطقة التي تطبق فيها، ولا يمكن للمساءلة أن تعمل بمعزل عن أسئلة المجتمع التي تمثل منبع سلطته، وإمكانية في الوصول إلى مؤسسات التعليم، وإدارته، بالإضافة إلى أن ممارسات المساءلة يجب أن تشمل تحقيق تطلعات أصحاب المصلحة من التعليم وهم الطلبة وأولياء الأمور. وقد تم تحديد عدد من المجالات أو السياقات المستقبلية للمساءلة، والتشابه والاختلاف بين القطاع الخاص والرسمي في عملية القياس والتقييم، وآليات تعزيز التقييم، واخيراً انتشار أفكار ومعارف وممارسات المساءلة وتوسعها، وأثرها في المستوى المحلي والإقليمي.

وفي دراسة قام بها جيل وليرنر وميوسكي (Gill; Lerner & Meosky, 2016) هدفت إلى مراجعة الأدلة والشواهد في الأدب النظري والدراسات السابقة حول التاثيرات الإيجابية والسلبية لأنواع المساءلة المختلفة: الموجهة بالنتائج، والموجهه بطلب السوق، والمساءلة المهنية، في الولايات المتحدة الامريكية، وقد خلصت الدراسة إلى أن على راسمي السياسات التربوية الانتباه إلى : (أ) زيادة الاستفادة من المساءلة المهنية، التي لم تستغل تاريخياً في مجال التعليم. (ب) زيادة استخدام الشفافية لتعزيز المساءلة المهنية، (ج) واستخدام أنواع متعددة ومتكاملة من المساءلة، وتصميم أو بناء نظام مساءلة جديد متكامل لتشجيع التحسين المستمر للممارسات التعليمية ودعمها. ووضعت طرائق للتغذية الراجعة لتحسين الأداء التربوي والأداء المدرسي.

وفي دراسة قام بها مارش، وميسينس، وهو(Marsh, Mecenas & Hough, 2017) هدفت إلى تعرّف وجهات نظر التربويين حول نظام المساءلة الأساسي في ولاية كليفورنيا، وكيفية تنفيذه، ونتائجه المتوسطة، وقد كانت دراسة نوعية طبقت على ست مديريات تربية جمعت البيانات من خلال مقابلة (4) من العاملين على نظام المساءلة، و(6) من قيادات المديرية، و(29) من الإداريين في المديرية، و(15) مدير مدرسة، بالإضافة إلى ملاحظة نوعية (42) ساعة لاجتماعات فريق المساءلة، وقد اظهرت النتائج تبنياً عالياً من المشاركين لنظام المساءلة، وأفاد مديرو التربية بوجود تحديات تنفيذ تبادل الأنشطة التعاونية، فضلاً عن محدودية القدرات المهنية، وبعض المخاوف حول ضعف المصداقية، وعدم ملاءمة سياسات التطبيق في بعض الأحيان، إضافة إلى الإشارة إلى بعض الآثار عن ضعف الممارسة، وأنّه لا تزال المديرية تحت التعليم والتدريب.

وفي دراسة قام بها كل من صالح مقدام ومازلوم ووشرفخاني وغولامي وإمامي وخورشادي وعمادزادة (Salehmoghaddam; Mazloom; Sharafkhani; Gholami; Emami; Khorashadizadeh; & Emadzade, 2017) هدفت إلى تطوير العناصر التي تحدد المساءلة الاجتماعية في مدارس التمريض والقبالة الإيرانية، وقد استخدمت الدراسة طريقة دلفي الكلاسيكية (classic Delphi) على عينة من الخبراء في ثلاث مراحل بلغت الأولى (30) خبيراً، و(15) خبيراً في كل من المرحلة الثانية والثالثة، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد (69) محدداً أو عنصراً أساسياً للمساءلة الاجتماعية تم اختيارها من أصل (128) محدداً أو عنصراً، يمكن أن يستخدمها صناع السياسة، ومديري مدارس التمريض والقبالة، لغايات تقييمها بما يحقق أهداف المساءلة الاجتماعية.

وقامت ميلي (Milley, 2017) بدراسة هدفت إلى تعرّف أنواع الإدارة السيئة في أنظمة التربية والتعليم الكندية وكيفية مساءلة المعنيين بها، وإيجاد استراتيجيات للوقاية منها، وقد طبقت الدراسة على عينة من تقارير المحاكم التأديبية للمسؤولين التربويين وجلسات الاستماع التأديبية

للمسؤولين الإداريين في مقاطعتي أونتاريو وكولومبيا البريطانية، فضلاً عن الوصول إلى مصادر أخرى مثل النشرات الإخبارية، وقد بلغت في مجموعها (64) تقريراً، وأشارت النتائج إلى أن الأقلية فقط من الإداريين المذنبين يخضعون للتحقيقات التأديبية والعقوبات، على الرغم من استحقاق التأديب وكشف التحليل عن ثمانية أبعاد في سوء الإدارة تضمنت: عدم الكفاءة والإهمال في اختيار العاملين، والخداع الأكاديمي والمهني، وتدني موضوعية الاختبارات الموحدة، والتجاوزات المالية وهي الأكثر شيوعاً، وسوء السلوك الجنسي أو التحرش تجاه الطلبة، وسوء السلوك الجنسي أو التحرش تجاه الموظفين، والتنمر وسوء معاملة الطلبة، وسوء معاملة الموظفين، وأخيراً سوء السلوك خارج العمل مثل سوء التصرف بما يسيء للمهنة، أو الاتهام أو الإدانة بارتكاب جريمة ما.

وقامت هولواي، نيلسن و سالتمارش (Holloway; Nielsen and Saltmarsh, 2017) بدراسة هدفت إلى تعرّف الاتجاهات الجديدة التي تتطلبها أطر المساءلة المعاصرة؛ في مهارات القيادة الموزعة للمعلمين المكلفين بأدوار قيادية مع المحافظة على مسؤولياتهم التعليمية التقليدية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد جمعت بيانات الدراسة في ثلاث جلسات لمجموعات تركيز من المعلمين بلغ عددهم (27) معلماً كانوا يمثلون عشر مدارس من خمس مقاطعات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى ثلاثة مجالات يجب أخذها بالحسبان لدى المعلمين القياديين هي: (1) الظروف المنهجية وتخصيص الموارد بما في ذلك بناء قدراتهم في كيفية التقييم كمتطلب أساسي لعمليات المساءلة. (2) إزالة التناقض في فهم بعض المعلمين القادة لمفاهيم القيادة بحيث لا تعني لديهم التسلط وإنما أن تؤدي إلى مزيد من التعاون والحوار لتحقيق النتائج، (3) بناء قدرات المعلمين القياديين ومهاراتهم للمشاركة في صنع القرارات التعليمية.

ج. خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

يتبين من مطالعة الدراسات السابقة أنها تناولت درجات تطبيق المساءلة الإدارية بوجه عام، وقد قدرت بعض الدراسات درجة واقع المساءلة بمستوى مرتفع أو غالبا مثل: سمير (2008)، وأبوحمدة (2008)، والفهيدان (2009) وعبابنة والجمعان (2010)، وأشارت بعض الدراسات إلى أن درجة واقع المساءلة كانت بمستوى جيد مثل دراسة الطويسي والطراونة (2017)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى أن درجة واقع المساءلة كانت في درجة المتوسط، مثل: دراسة العمري (2010)، ونور العمر (2015) وحتاملة (2016) وخيرالله (2016). وأشارت دراسات أخرى إلى وجود فجوات في تطبيق أنظمة المساءلة مثل: دراسة أرض وفافو (2016)، ودراسة دورن ويدسن (Dorn & Ydesen, 2015)، وأظهرت الدراسات عدم وجود أثر معنوي لكل من الجنس والخبرة مثل: دراسة حنان سمير (2008)، وخيرالله (2016)، والطويسي والطراونة (2017)، وأظهرت دراسات أخرى وجود أثر معنوي للجنس لصالح الإناث مثل: الدريني (2000) والعمر (2015). وبينت الدراسات السابقة وجود عدد من المعيقات لتطبيق المساءلة منها: العلاقات الشخصية، والجوانب الإنسانية، مثل الشللية والواسطة والجهوية والصفات الشخصية لبعض العاملين كعدم الانتماء للمهنة، والضغوط الاجتماعية، والعشائرية، والوضع المالي غير المناسب، والمطالب والأعباء الكبيرة الملقاة على عاتق المدارس التي كان منها دراسة العمري (2012) ودراسة رشا الطراونة والعضايلة (2010). ودراسة مارش، وميسياس، وهو(Marsh, Mecenas & Hough, 2017)، وأظهرات دراسة لاوندا (Lawanda, 2009) أن نجاح الإشراف التربوي لا يعتمد على قيامه بعمليات المساءلة وإنما بتقديم الدعم الفني للمعلمين، وأظهرت الدراسات أهمية استناد المساءلة إلى معايير محددة مثل: دراسة كارتر (Carter, 2000).

وأشارت بعض الدراسات إلى العناصر الأساسية التي يجب تضمينها في أنظمة المساءلة كان منها: صالح مقدام وزملاؤه (Salehmoghaddam & others, 2017)، ودراسة هولواي وزملاؤه (Holloway & others, 2017)، ودراسة كارتر (Carter, 2000)، ودراسة جيل وليرنر وميوسكي (Gill; Lerner & Meosky, 2016)، وأشارت دراسات أخرى إلى إجراءات تطبيق المساءلة مثل: ميلي (Milley, 2017)، ودراسة إليزبيث وإيريكا (Elizabeth & Erica, 2011) ودراسة ماندينا وجهيف (Mandina & Chiheve, 2011).

وأشارت بعض الدراسات إلى الفئات المستهدفة من المساءلة كان منها: دورن ويدسن(Dorn & Ydesen, 2015)، أرض وفافو (2016).

وقد تمت الاستفادة من الأدوات التي بناها كل من العمري (2012) ونور العمر (2015) في بناء الأسئلة الخاصة بمجموعات التركيز.

وقد تراوحت العينات في الدراسات التي تناولت فاعلية مديريات التربية والتعليم ما نسبته 13% من مجتمع الدراسة حنان سمير (2008)، سارة الفهيدان (2009)، وحتاملة (2016) لذا تم اختيار عينة تقترب من هذه النسبة.

ما يميز هذه الدراسة أنها جاءت لتطوير استراتيجية إدارية للمساءلة المجتمعية اعتماداً على معايير محددة، حيث ركزت الدراسات السابقة على بحث كل متغيرات المساءلة اعتماداً على الأنظمة التقليدية المطبقة سابقاً، وتعليماتها الرسمية الصادرة بموجب القانون والمنفذة من قبل القيادات التربوية داخل النظام التربوي من غير مشاركة مؤسسات المجتمع المدني والمجتمع المحلي، ووسائل الإعلام.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مقدمة

تناول هذا الفصل الإجراءات التي تم تنفيذها لتحقيق أهداف الدراسة، متضمنة المنهج الذي تم استخدامه، ووصفاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، وكيفية بناء أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية من صدق وثبات، وتحديد فئات التقدير الوصفي لدرجات المقياس التي تم الحكم على الاستجابة للمقياس على أساسها (إجراءات تصحيح الأداة)، إضافة إلى وصف التحليل الإحصائي وكيفية الإجابة عن أسئلة الدراسة، ووصف خطوات بناء الاستراتيجية.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج المسحي التطويري؛ من خلال جمع الآدب النظري، وفرز العناصر الضرورية للمساءلة المجتمعية وتحديدها بصورة أولية، والتي تم توظيفها في بناء أداة قياس واقع المساءلة المجتمعية، بالإضافة إلى عقد مجموعة تركيز لتحديد العلاقة بين عناصرها وتصميم خارطة تدفق البيانات، وصياغة الاستراتيجية والتحقق من ملاءمتها للواقع.

ولضمان حُسن توظيف هذا المنهج المسحي التطويري فقد اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المراحل الخمس الآتية:

المرحلة الأولى: اشتملت هذه المرحلة على مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بتطور أنظمة المساءلة، وأنواعها، والهياكل التنظيمية لها، والعوامل المؤثرة فيها، واشتملت على بيان العلاقة بين الحوكمة والمساءلة، والعناصر الأساسية للمساءلة المجتمعية والاجتماعية، والفرق بينهما، وعلاقتها بالمعايير التربوية، والمعايير النوعية للمدرسة الفاعلة، ومصادر البيانات التي تستخدمها، وكيفية ضمان مصداقيتها، ووسائل التغير نحو المساءلة المجتمعية.

المرحلة الثانية: بناء مصفوفة تربط بين أنواع المساءلة وكل من عناصرها، ومبادئها، والمستهدفين بها، والقائمون عليها، وأدواتها وذلك استناداً إلى الأدب النظري الذي توافر لدى الباحث، وبناء على هذه المصفوفة فقد استُنبطت مجالات المساءلة المجتمعية بصورة أولية، وتم تحديد أهم العناصر التي يجب التركيز عليها وعلاقتها بالمجالات، وأهم مصادر البيانات التي يجب الرجوع لها في عمليات المساءلة، وتم تحديد العلاقات بين العناصر بما يقلل من درجة مخاطر أنظمة المساءلة، فضلاً على زيادة التركيز على النتائج بدلاً من الإجراءات.

المرحلة الثالثة: جمع البيانات المتعلقة بدراسة الواقع، ودرجة الحاجة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع رؤساء المجالس التربوية المشكلة بموجب تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس للعام (2014)، في مديريات التربية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، البالغ عددهم (342) رئيس مجلس تربوي حسب أخر تحديث لسجلات إدارة مركز التدريب والإشراف التربوي لعام (2015) وحسب الجدول (2)

الجدول (2)
تَوزُع أفراد مجتمع الدراسة حسب الإقليم والجنس

الإقليم	ذكور	إناث	المجموع
جنوب	77	6	83
وسط	134	8	142
شمال	113	4	117
المجموع	324	18	342

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة على (255) من أعضاء مجتمع الدراسة البالغ عددهم (342) رئيس مجلس تربوي، أي ما نسبته 75% من مجتمع الدراسة، وهم الذين تمكن الباحث من التواصل معهم، وكان عدد الاستبانات التي استُرِدَّت (90) استبانة فقط، وبنسبة بلغت (26.3%) من مجتمع الدراسة الكلي، موزعة على أقاليم الأردن الثلاثة (جنوب، ووسط وشمال) وحسب الجدول (3)

الجدول (3)
تَوزُع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الإقليم والجنس والمؤهل العلمي

الإقليم	ذكور					إناث					المجموع
	ثانوية عامة	دبلوم كلية	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع	ثانوية عامة	دبلوم كلية	بكالوريوس	دراسات عليا	المجموع	
جنوب	2	6	7	11	26	0	0	5	0	5	31
وسط	4	7	14	5	30	0	0	4	1	5	35
شمال	0	3	4	14	21	0	0	2	1	3	24
المجموع	6	16	25	30	77	0	0	11	2	13	90

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة للتعرف إلى واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

أولا: تحديد مجالات الأداة وفقراتها بصورتها الأولية: في ضوء دراسة الأدب والدراسات السابقة، حُدّد عشرة مجالات للأداة كانت على النحو الآتي: التشريعات، والحاكمية، ومعايير المساءلة، والموارد، والمهارات وبناء القدرات، والتخطيط وإعداد التقييم، وإمكانية الوصول للمعلومات ومشاركتها، والتقارير، والاستجابة للمساءلة، والحوافز، وحُدّدت العناصر الأساسية للمساءلة المجتمعية، وعكسها في صورة فقرات قابلة للقياس، ووزّعت على مجالات المقياس العشرة، وقد تكونت الأداة بصورتها الأولية من (83) فقرة كما هي في الملحق (2).

ثانياً: صدق الأداة: عُرِضت الأداة بصورتها الأولية على (20) محكماً من الخبراء المختصين من ذوي الكفاءة في المجال التربوي الأكاديمي في الجامعات الأردنية، والعاملين على موضوع المساءلة في وزارة التربية والتعليم؛ للتحقق من مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد أخذت آراؤهم في أهمية وجود كل فقرة في المقياس، وأهمية وجود الفقرة في المجال، وطُلِبَ منهم إجراء أية تعديلات لغوية أو تعديلات في محتوى الفقرات، بالإضافة إلى كتابة أية مقترحات أخرى، وبناءً على ملاحظاتهم فقد عُدّلت مسميات المجالات العشرة على النحو

الآتي: التشريعات، والحاكمية، ومعايير المساءلة، والموارد، والمهارات وبناء القدرات، والتخطيط والإعداد للتقييم، والتقارير ومشاركة المعلومات، والاستجابة للمساءلة، والحوافز(العقوبات والمكافآت)، وأخلاقيات المساءلة وآدابها. ونُقلت بعض الفقرات من مجال إلى آخر وتم حذف (23) فقرة، وعُدّلت الصياغة وَعُدّل المحتوى لبعض الفقرات، حتى أصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (60) فقرة، كما هو في الملحق (3).

ثالثاً: ثبات الأداة: اختيرعشرون من رؤساء المجالس التربوية من خارج عينة الدراسة، وطبقت الاستبانة عليهم، وَحُسِب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لبيانات المستجيبين على المجالات العشرة، والمقياس بوجه عام، وذلك كما هو في الجدول (4).

الجدول (4)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمجالات مقياس واقع المساءلة المجتمعية من وجهة نظر المجالس التربوية في الأدرن

التسلسل	المجال	معامل الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا
1.	التشريعات	0.81
2.	الحاكمية	0.82
3.	معايير المساءلة	0.88
4.	الموارد	0.78
5.	المهارات وبناء القدرات	0.79
6.	التخطيط والاعداد للتقييم	0.90
7.	التقارير ومشاركة المعلومات	0.86
8.	الاستجابة للمساءلة	0.85
9.	الحوافز(العقوبات والمكافآت)	0.77
10.	أخلاقيات المساءلة وآدابها	0.88
	المقياس الكلي	0.94

رابعاً: تصحيح الأداة: تم تدريج الحكم على واقع المساءلة المجتمعية بناءً على الآتي:

- □ عدد مستويات الأداة يساوي خمسة مستويات: ضعيف، هامشي، مقبول، جيد، ممتاز.
- □ طبقت المعادلة الآتية لحساب طول فترات التدريج:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس – الحد الأدنى للتدريج}}{\text{عدد المستويات}} =$$

$$0.8 = \frac{1.0 - 5}{5}$$

وبذلك يصبح التدريج وتوصيفاته على النحو الآتي:

التقدير	ضعيف	هامشي	مقبول	جيد	ممتاز	
حدود التقدير	1	1.8	2.6	3.4	4.2	5
	20%	36%	52%	68%	84%	100%

- □ أقل من أو يساوي 1.8 : ضعيف.
- □ أكبر من 1.8 وأقل من أو يساوي 2.6 : هامشي.
- □ أكبر من 2.6 وأقل من أو يساوي 3.4 : مقبول.
- □ أكبر من 3.4 وأقل من أو يساوي 4.2 : جيد.
- □ أكبر من 4.2 وأقل من أو يساوي 5 : ممتاز.

ولمزيد من الإيضاح فقد وُضِعَ توصيف لكل درجة من هذه الدرجات، ويبين الجدول (5) هذه التوصيفات.

الجدول (5)
توصيفات درجات مقياس واقع المساءلة المجتمعية من وجهة نظر المجالس التربوية في الأدرن

التوصيف	الدرجة
تعكس هذه الدرجة وعياً ضعيفاً وغير مكتمل ومهارات ضعيفة أو غير موجودة ويكون الأداء غير ملحوظ من المجتمع والمجالس التربوية، ويتطلب أولوية في الاهتمام لغايات التحسين والتطوير.	ضعيف
تعكس هذه الدرجة معرفة غير كافية ولا تواكب المستجدات، وممارسات ومهارات متدنية، ويشير إلى أداء غير فاعل وأدنى من المتوسط ويحتاج إلى تطوير وتحسين.	هامشي
تعكس هذه الدرجة معرفة مقبولة وحول المتوسط، إذ يشير إلى وجود مهارات لكنها غير مترابطة وغير مستمرة، وتحتاج إلى مزيد من التطوير.	مقبول
تعكس هذه الدرجة معرفة ومهارات وأداءات قوية، لدى بعض العاملين، ولكنها لا تصل إلى مستوى الثقافة المشتركة، وتحتاج إلى مأسسة، ومنهجية للاستدامة.	جيد
تعكس هذه الدرجة ثقافة ومعرفة ممتازة مواكبة للمستجدات ولأفضل الأداءات والمهارات، وتؤدي الدور بصورة فاعلة ومستمرة، وممأسسة بإجراءات وتشريعات وسياسات محددة ومرنة، ومتطورة، وتحقق المعايير الدولية.	ممتاز

ولتوصيف درجات الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية، فقد استخدم التدريج من المستوى (0) إلى المستوى (4) على اعتبار أن درجة الحاجة للاستراتيجية = الدرجة المأمولة (5) – درجة واقع المساءلة التي تظهر من تطبيق المقياس والتي ستكون درجاتها بين (0-4). وبالطريقة السابقة نفسها يصبح توصيف درجات الحاجة للاستراتيجية على النحو الآتي:

التقدير		متدنية	قليلة	مطلوبة	ملحة	حرجة
حدود التقدير	0	0.8	1.6	2.4	3.2	4
	0%	20%	40%	60%	80%	100%

- □ أقل من أو يساوي 0.8 : متدنية.
- □ أكبر من 0.8 وأقل من أو يساوي 1.6: قليلة.
- □ أكبر من 1.6 وأقل من أو يساوي 2.4 : مطلوبة.
- □ أكبر من 2.4 وأقل من أو يساوي 3.2 : ملحة.
- □ أكبر من 3.2 وأقل من أو يساوب 4 : حرجة.

ولمزيد من الإيضاح فقد وُضِعَ توصيف لكل درجة من هذه الدرجات، ويبين الجدول (6) هذه التوصيفات.

الجدول (6)

توصيفات درجات الحاجة للمساءلة المجتمعية من وجهة نظر المجالس التربوية في الأدرن

الدرجة	التوصيف
متدنية	يحقق عنصرالمساءلة المجتمعية الأهداف والغايات المطلوبة، ويحقق المعايير الدولية ويتمتع بالحداثة والمرونة والتطور، ويتطلب درجة متدنية من الاهتمام لغايات التحسين والتطوير.
قليلة	يحقق عنصرالمساءلة المجتمعية بعض الأهداف والغايات المطلوبة، ويحقق المعايير الدولية، ويحتاج إلى مزيد من الحداثة والمرونة والتطور، ويحتاج إلى درجة قليلة من التطوير والتحسين.
مطلوبة	لا يحقق عنصر المساءلة المجتمعية عدداً من الأهداف والغايات المطلوبة، ويحقق بعض المعايير الدولية، وقد تتوافر بعض أجزائه بصورة غير مترابطة، ويحتاج إلى مزيد من الحداثة والمرونة والتطور، وتطويره مطلوب.
ملحة	لا يحقق عنصر المساءلة المجتمعية غالبية الأهداف المطلوبة، ولا يحقق المعايير الدولية، ولا تتوفر أهم أجزائه، ويحتاج إلى تحسين وإصلاح بصورة ملحة وعاجلة.
حرجة	عنصر المساءلة المجتمعية غالباً غير موجود، وإن وجد فهو لا يحقق الأهداف ولا يحقق المعايير الدولية، وأجزاؤه الأساسية غير موجودة، وتعمل بصورة تضر بالنظام والحاجة إلى تغييره وتطويره حاجة حرجة من غيرها لا يستقيم الأداء

متغيرات الدراسة

1. المتغيرات المستقلة الوسيطية:
   i. الجنس (ذكر، أنثى).
   ii. المؤهل العلمي (ثانوي أو أقل، جامعي، ماجستير أو أعلى)
   iii. موقع مديرية التربية والتعليم (شمال، وسط، جنوب).
2. المتغير التابع:
   i. درجة الحاجة للمساءلة المجتمعية.

المعالجات الإحصائية:

طُبقت الاستبانة لتعرّف الواقع، والدرجة المأمولة للمساءلة المجتمعية، وأدخلت البيانات إلى الرزمة الإحصائية SPSS وتم تحليلها وفقاً للآتي:

1. تطبيق المقياس على عينة مكونة من (20) مشاركاً من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل كرونباخ ألفا لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة ومجالاتها.
2. حساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد خصائص عينة الدراسة في ضوء خصائصهم الديموغرافية.
3. حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة.
4. حساب تحليل التباين الثلاثي (Three-Way-ANOVA) لتعرّف درجة الحاجة لإستراتيجية المساءلة المجتمعية، والفروق في درجة الحاجة بين المستجيبين بناءً على الأقاليم الثلاثة (الشمال والوسط والجنوب) والفروق بين درجة الحاجة من وجهة نظر الذكور والإناث لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما.

المرحلة الرابعة: تصميم خطوات بناء الاستراتيجية وتنفيذها على النحو الآتي:

- مراجعة الأدب والدراسات السابقة وتحليلها وتحديد:
  - المفاهيم والعناصر الأساسية للمساءلة المجتمعية.
  - التطور التاريخي للمساءلة بشكل عام، والمساءلة التربوية في الأردن
  - أنواع المساءلة في التربية والتعليم
  - مسوغات المساءلة المجتمعية، قواعد الأساسية
  - مخاطر المساءلة، ومصداقية أنظمة المساءلة.
  - الهيكل التنظيمي للمساءلة
  - علاقة ودور كل من المجالس التربوية، ونقابة المعلمين في المساءلة المجتمعية
  - العوامل المؤثرة في المساءلة المجتمعية
  - علاقة المساءلة المجتمعية بالحوكمة وتجويد التعليم، والتغيير نحو المساءلة المجتمعية
  - عناصر المساءلة المجتمعية وأخلاقياتها

- المعايير التربوية، والمعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة

- تفريغ العناصر الأساسية على بطاقات وضمن مجالات مقترحة حسب التصنيفات التي بُنيَت الأداة على أساسها، ثم إعادة تصنيف العناصر التي تم التوصل إليها في أربع مجموعات: مدخلات وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة.
- تطبيق أداة الدراسة لتعرّف الواقع والمأمول للمساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأدرن، وجمع البيانات وتحليلها.
- تحديد الافتراضات الأساسية للاستراتيجية بناءً على نتائج تحليل البيانات والأدب.
- عقد مجموعة تركيز لعشرة خبراء في المساءلة التقليدية في وزارة التربية والتعليم، ومشاركتهم نتائج التحليل حسب المجالات العشرة، وعرض عناصر المساءلة التي سَتُكَوّن الاستراتيجية، والطلب منهم في مجموعتي عمل إضافة أية أفكار يمكن تضمينها في الاستراتيجية تخص البيئة الأردنية، وتقديم ملاحظات حول أية عناصر قد تتعارض بشكل من الأشكال مع الواقع الأردني. وناقش الفريق هيكل تدفق البيانات للمساءلة المجتمعية. وفي ضوء ذلك حللت المجموعة البيئة التربوية في ما يخص المساءلة من حيث نقاط القوة والضعف والتهديدات والفرص المتاحة.
- توضيح العلاقات بين عناصر الاستراتيجية، ووضع تصميم مقترح لتدفق البيانات والعلاقات بين عناصر الاستراتيجية، إضافة إلى توضيح العلاقة بين المدخلات ونتائج الاستراتيجية، والانعكاس المتوقع لها على تغيير الواقع، وتحويلها إلى سياسات مقترحة.
- بناءً على نتائج تحليل الأدب السابق ومجموعة التركيز، تم صياغة الاستراتيجية المقترحة للمساءلة المجتمعية في الأردن.
- صدق الاستراتيجية: عُقدت مجموعة تركيز جديدة شارك فيها ستة رؤساء مجالس تربوية، وأربعة خبراء من وزارة التربية والتعليم في المساءلة التقليدية، وعُرضت عليهم الاستراتيجية، وتم مناقشة كل مكون من مكونتها الخمسة، وَطُلِبَ من المشاركين تقديم أية ملاحظات لتحسينها، من حيث إعادة الصياغة، أو الإضافة أو الحذف، لضمان ملاءمتها للواقع الأردني. وفي ضوء عدد المشاركين القليل؛ فقد كانت كل الملاحظات والتعديلات تتم بالتوافق والإجماع.

المرحلة الخامسة: صياغة الوثيقة النهائية للاستراتيجية متضمنة إدخال الملاحظات وضمها بالصورة النهائية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

المقدمة

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات التي جُمعت وذلك حسب تسلسل أسئلة الدراسة، على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟

أُجيبَ عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمجالات أداة واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، وذلك كما هو مبين في الجدول (7):

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع المساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية حسب المجالات العشرة مرتبة تنازليّاً

الرتبة	المجال	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.1	المجال الثالث: معايير المساءلة	2.21	0.819	هامشي
.2	المجال العاشر: أخلاقيات المساءلة وآدابها	2.05	0.781	هامشي
.3	المجال الخامس: المهارات وبناء القدرات	1.98	0.712	هامشي
.4	المجال السادس: التخطيط والإعداد للتقييم	1.95	0.778	هامشي
.5	المجال الأول: التشريعات	1.96	0.726	هامشي
.6	المجال الثاني: الحاكمية	1.95	0.660	هامشي
.7	المجال الرابع: الموارد	1.89	0.753	هامشي
.8	المجال السابع: التقارير ومشاركة المعلومات	1.89	0.755	هامشي
.9	المجال الثامن: الاستجابة للمساءلة	1.79	0.830	ضعيف
.10	المجال التاسع: الحوافز(العقوبات والمكافآت)	1.70	0.750	ضعيف
	واقع المساءلة المجتمعية لكل فقرات المقياس	2.20	0.589	هامشي

يبين الجدول (7) أنّ المتوسطات الحسابية لمجالات واقع المساءلة قد تراوحت بين (2.21 – 1.70) حيث كان المجال الثالث من معايير المساءلة هو الأعلى بمتوسط (2.21) وبمستوى هامشي، في حين كان المجال التاسع: الحوافز هو الأدنى بمتوسط (1.70) وبمستوى

ضعيف، وبلغ متوسط واقع المساءلة بوجه عام (2.20) بتقدير هامشي، وكان الانحراف المعياري للمجالات بين (0.83 - 0.66) بفارق لا يتجاوز (0.17) وهذا يدل على تقارب وجهات النظر لدى أفراد العينة حول درجات التقييمات، وكان الانحراف المعياري لكل فقرات المقياس (0.589).

وللتعرف إلى تقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، فقد حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل مجال على النحو الآتي:

المجال الأول: التشريعات:

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التشريعات في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (8) يبين هذه النتائج.

الجدول (8)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول: التشريعات من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.1	3	تسمح التشريعات للمجالس التربوية بالوصول إلى الاشخاص المسؤولين أو الذين يؤثرون بشكل مباشر على القرارات.	2.26	1.157	هامشي
.2	5	تضمن التشريعات آليات اختيار الممثلين عن المجتمع المحلي لعمليات المساءلة المجتمعية.	2.08	1.073	هامشي
.3	1	توجد تشريعات توضح الهيكل التنظيمي للمساءلة المجتمعية من قبل المجالس التربوية.	2.04	1.027	هامشي
.4	6	تسهل التشريعات الدعم المالي والمعنوي من المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني لصالح علميات المساءلة المجتمعية.	2.02	1.038	هامشي
.5	4	تنص السياسات على وصف الوظائف والعلاقة المرجعية لإجراءات المساءلة المجتمعية .	1.86	1.023	هامشي
.6	2	توجد تشريعات لأخذ آراء المجتمع المحلي والمجالس التربوية لإصدار الأحكام على أداء المدارس.	1.83	0.864	هامشي
.7	7	تعالج التشريعات رصد وصرف تكاليف مشاركة أصحاب العلاقة في عمليات المساءلة المجتمعية.	1.61	0.789	ضعيف

يتبين من الجدول (8) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التشريعات قد تراوحت بين (2.26 – 1.61) وجميعها في المستويين هامشي، وضعيف، إذْ كانت الفقرة الثالثة التي تنص على: " تسمح التشريعات للمجالس التربوية بالوصول إلى الاشخاص المسؤولين أو الذين يؤثرون بشكل مباشر على القرارات" هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.26) وكانت الفقرة السابعة التي نصها: "تعالج التشريعات رصد وصرف تكاليف مشاركة أصحاب العلاقة في عمليات المساءلة المجتمعية" هي ذات المتوسط الأدنى (1.61) بتقدير ضعيف، وكذلك الانحرافات المعيارية، فقد كانت متدنية ومتقاربة؛ حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (1.157 – 0.789= 0.368).

المجال الثاني: الحاكمية

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحوكمة في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (9) يبين هذه النتائج.

الجدول (9)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني: الحاكمية، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.8	8	تتولى جهة معروفة في وزارة التربية مسؤولية الإشراف على تنفيذ المساءلة المجتمعية.	2.40	1.140	هامشي
.9	12	سياسات المساءلة المجتمعية تدفع العاملين نحو العمل والإنجاز.	2.03	1.054	هامشي
.10	13	تُنفذ عمليات المساءلة المجتمعية من غير تدخل أو تأثير من أصحاب القرار في مركز الوزارة على عمليات التقييم.	1.98	0.834	هامشي
.11	11	توجد آلية واضحة لاستجابة الوزارة والمديريات لنتائج المساءلة المجتمعية بشكل منظم ورسمي.	1.94	0.952	هامشي
.12	10	توجد إجراءات لاستئناف أحكام المساءلة، والطعن فيها، ممن يعتقدون أنهم ظلموا.	1.79	0.800	هامشي
.13	9	يتم تفعيل نظام الحوافز والعقوبات لضمان امتثال جميع العاملين لسياسة الوزارة في المساءلة المجتمعية.	1.58	0.670	ضعيف

يتبين من الجدول (9) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الحوكمة قد تراوحت بين (2.40 – 1.58) وجميعها في المستويين هامشي، وضعيف، إذْ كانت الفقرة الثامنة التي تنص

على: " تتولى جهة معروفة في وزارة التربية مسؤولية الإشراف على تنفيذ المساءلة المجتمعية." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.40) وكانت الفقرة التاسعة التي نصها: "يتم تفعيل نظام الحوافز والعقوبات لضمان امتثال جميع العاملين لسياسة الوزارة في المساءلة المجتمعية." هي ذات المتوسط الأدنى (1.58) بتقدير ضعيف، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (1.140 – 0.670) وقد كانت متدنية ومتقاربة حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.47).

المجال الثالث: معايير المساءلة

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحوكمة في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (10) يبين هذه النتائج.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث: معايير المساءلة، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.14	19	يوجد وعي مشترك بين العاملين في المدارس والمجالس التربوية لمعايير المدرسة الفاعلة.	2.30	1.106	هامشي
.15	18	تغطي المعايير النوعية كافة عناصر البيئة التعليمية	2.26	1.033	هامشي
.16	20	تضمن معايير المدرسة الفاعلة عمليات المتابعة والتقييم الداخلية لتطوير الأداء قبل وصول عمليات المساءلة المجتمعية.	2.24	0.891	هامشي
.17	15	تغطي المعايير النوعية كافة عناصر القيادة والإدارة في المدرسة	2.24	1.074	هامشي
.18	16	تغطي المعايير النوعية كافة عمليات التعلم والتعليم في المدرسة	2.17	1.041	هامشي
.19	14	يتم تطبيق المساءلة المجتمعية استنادا إلى معايير المدرسة الفاعلة في الاردن.	2.13	0.927	هامشي
.20	17	تغطي المعايير النوعية كافة عناصر مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية	2.08	1.104	هامشي

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال معايير المساءلة قد تراوحت بين (2.30 – 2.08) وجميعها في مستوى هامشي، حيث كانت الفقرة التاسعة عشرة

التي تنص على: " يوجد وعي مشترك بين العاملين في المدارس والمجالس التربوية لمعايير المدرسة الفاعلة." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.30) وكانت الفقرة السابعة عشرة التي نصها: " تغطي المعايير النوعية كافة عناصر مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية " هي ذات المتوسط الأدنى (2.08) بتقدير هامشي، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (1.106 – 0.891) وقد كانت متدنية ومتقاربة، حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.215).

المجال الرابع: الموارد

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الموارد في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (11) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (11)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع: الموارد، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.21	25	تعمل المجالس على مشاركة الخبراء وذوي الاختصاص وحسب الحاجة في عمليات المساءلة.	2.11	1.175	هامشي
.22	22	يتم توفير الموارد البشرية ذات الكفاءة لتنفيذ المساءلة المجتمعية في جميع المستويات الإدارية.	2.04	0.923	هامشي
.23	24	يتوافر موارد تدريبية كافية لتدريب المشاركين في المساءلة المجتمعية على الأسس السليمة للمشاركة.	1.83	1.134	هامشي
.24	21	يتم توفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ المساءلة المجتمعية في جميع المستويات الإدارية.	1.73	0.790	ضعيف
.25	23	تتوافر وسائل نقل للمشاركين في عمليات المساءلة المجتمعية.	1.73	0.922	ضعيف

يتبين من الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الموارد قد تراوحت بين (2.11 – 1.73) وجميعها في المستويين هامشي، وضعيف، حيث كانت الفقرة الخامسة والعشرون التي تنص على: " تعمل المجالس على مشاركة الخبراء وذوي الاختصاص وبحسب الحاجة في عمليات المساءلة." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.11) وكانت الفقرة الثالثة

والعشرون التي نصها: " تتوافر وسائل نقل للمشاركين في عمليات المساءلة المجتمعية." هي ذات المتوسط الأدنى (1.73) بتقدير ضعيف، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (1.175 – 0.922) وقد كانت متدنية ومتقاربة، حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.253).

المجال الخامس: المهارات وبناء القدرات

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهارات وبناء القدرات في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس: المهارات وبناء القدرات، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.26	26	يتم توعية جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم بالمساءلة.	2.15	0.995	هامشي
.27	29	لدى الجهات الحكومية التربوية الاستعداد والقدرة على الخضوع للمساءلة المجتمعية للوفاء بمتطلباتها.	2.04	0.993	هامشي
.28	28	لدى فرق عمل المساءلة المجتمعية المعرفة والمهارات اللازمة لفحص كل مكونات النظام التربوي.	2.00	0.899	هامشي
.29	27	يتم بناء قدرات فريق العاملين في وحدات المساءلة المجتمعية بشكل احترافي استناداً إلى أفضل الممارسات الدولية.	1.96	0.860	هامشي
.30	30	يتم تدريب العاملين في المدارس على إجراءات المساءلة المجتمعية	1.73	0.822	ضعيف

يتبين من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال المهارات وبناء القدرات قد تراوحت بين (2.15- 1.73) وجميعها في المستويين هامشي، وضعيف، حيث كانت الفقرة السادسة والعشرون التي تنص على: " يتم توعية جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم بالمساءلة. " هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.15) بتقدير هامشي، وكانت الفقرة الثلاثون التي نصها: " يتم تدريب العاملين في المدارس على إجراءات المساءلة المجتمعية " هي ذات

المتوسط الأدنى (1.73) بتقدير ضعيف، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (0.995 – 0.822) وقد كانت متدنية ومتقاربة، حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (1.73).

المجال السادس: التخطيط والإعداد للتقييم

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط والإعداد للتقييم في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (13) يبين هذه النتائج.

الجدول (13)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السادس: التخطيط والإعداد للتقييم، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.31	33	يتم الإعداد لعملية التقييم من حيث أسماء المشاركين وتنظيمهم والوقت اللازم للمشاركة قبل البدء بالتقييم.	2.11	0.929	هامشي
.32	32	يتم توفير معلومات واضحة وشاملة عن زيارة التقييم لأصحاب العلاقة قبل عملية التقييم.	2.02	0.936	هامشي
.33	31	يوجود نظام واضح لعملية التقييم.	1.99	0.828	هامشي
.34	36	يتم التنويع في مصادر البيانات والأدلة والشواهد عند التقييم.	1.90	1.023	هامشي
.35	34	يتم تحديد منهجية التقييم لتتناسب مع الواقع قبل الزيارة.	1.87	0.939	هامشي
.36	35	يتم تحديد مسؤولية قيادة المساءلة بوضوح منذ عملية التقييم وحتى نشر تقرير التقييم.	1.84	0.873	هامشي

يتبين من الجدول (13) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التخطيط والإعداد للتقييم قد تراوحت بين (2.11 – 1.84) وجميعها في مستوى هامشي، حيث كانت الفقرة الثالثة والثلاثون التي تنص على: " يتم الإعداد لعملية التقييم من حيث أسماء المشاركين وتنظيمهم والوقت اللازم للمشاركة قبل البدء بالتقييم." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.11) وبتقدير هامشي، وكانت الفقرة الخامسة والثلاثون التي نصها: " يتم تحديد مسؤولية قيادة المساءلة بوضوح منذ عملية التقييم وحتى نشر تقرير التقييم. " هي ذات المتوسط الأدنى (1.84) بتقدير

هامشي، كما تراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (1.023- 0.828) وقد كانت متدنية ومتقاربة حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.195).

المجال السابع: التقارير ومشاركة المعلومات

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحوكمة في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (14) يبين هذه النتائج.

الجدول (14)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال السابع: التقارير ومشاركة المعلومات، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
37.	41	يتم نشر تقارير المساءلة المجتمعية بشكل واضح للرأي العام.	2.01	0.673	هامشي
38.	40	يتم إعداد تقارير بإطار عام متفق عليه وحسب الأصول الإدارية.	1.95	1.113	هامشي
39.	37	إذا رفضت آراء فئات معينة في التقييم يتم الإعلان عن أسباب الرفض بوضوح وبشكل علني.	1.88	0.946	هامشي
40.	38	يتم تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بالمساءلة بشكل فوري بعد الانتهاء من إجراءات المساءلة .	1.87	0.997	هامشي
41.	42	يتم توفير معلومات عن المساءلة المجتمعية للمجالس التربوية والراغبين من المجتمع المحلي عند الطلب.	1.87	0.939	هامشي
42.	43	يتم توفير معلومات من قبل الوزارة أو المديريات للمجالس التربوية للاتصال بالشخص المناسب عن المساءلة المجتمعية.	1.84	1.033	هامشي
43.	39	يتم إعلان جميع الآراء والتوصيات لعملية المساءلة المجتمعية.	1.78	0.858	ضعيف

يتبين من الجدول (14) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال التقارير ومشاركة المعلومات قد تراوحت بين (2.01 – 1.78) وجميعها في المستويين هامشي، وضعيف، حيث كانت الفقرة الحادية والأربعون التي تنص على: " يتم نشر تقارير المساءلة المجتمعية بشكل واضح للرأي العام.." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.01) وبتقدير هامشي، وكانت الفقرة التاسعة والثلاثون التي نصها: " يتم إعلان جميع الآراء والتوصيات لعملية المساءلة المجتمعية."

هي ذات المتوسط الأدنى (1.78) بتقدير ضعيف، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (1.033- 0.673) وقد كانت متدنية ومتقاربة حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.36).

المجال الثامن: الاستجابة للمساءلة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الإستجابة للمساءلة في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (15) يبين هذه النتائج.

الجدول (15)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثامن: الاستجابة للمساءلة، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
44.	46	تأخذ الوزارة قراراتها بشأن الاستجابة للشكاوى استناداً إلى مبادئ معلنة.	1.84	0.959	هامشي
45.	45	تقوم الوزارة بتسليط الضوء علنياً على تأثير تقارير المساءلة في صناعة السياسات على المستوى الوطني.	1.77	0.900	ضعيف
46.	44	لدى الوزراة إجراءات استجابة واضحة لتقارير المساءلة المجتمعية	1.76	0.878	ضعيف
47.	47	تتم مناقشة نتائج المساءلة المجتمعية مع الجهات التشريعية والرقابية الوطنية.	1.75	0.925	ضعيف

يتبين من الجدول (15) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الاستجابة للمساءلة قد تراوحت بين (1.84-1.75) وجميعها في المستويين هامشي، وضعيف، حيث كانت الفقرة السادسة والأربعون التي تنص على: " تأخذ الوزارة قراراتها بشأن الاستجابة للشكاوى استناداً إلى مبادئ معلنة." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (1.84) وكانت الفقرة السابعة والأربعون التي نصها: " تتم مناقشة نتائج المساءلة المجتمعية مع الجهات التشريعية والرقابية الوطنية." هي ذات المتوسط الأدنى (1.75) بتقدير ضعيف، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (0.959-0.878) وقد كانت متدنية ومتقاربة، حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.081).

المجال التاسع: الحوافز (العقوبات والمكافآت)

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحوكمة في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (16) يبين هذه النتائج.

الجدول (16)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال التاسع: الحوافز (العقوبات والمكافآت)، من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.48	48	يرتبط نظام الحوافزبنتائج المساءلة وأحكامها.	1.75	0.962	ضعيف
.49	49	يتم تطبيق نظام الحوافز بشفافية وموضوعية	1.72	0.862	ضعيف
.50	50	يتم تطبيق نظام الحوافزبعدالة	1.69	0.870	ضعيف
.51	52	يوجد نظام وإجراءات معلنة للمكافآت والعقوبات	1.69	0.895	ضعيف
.52	51	يوجد نظام وإجراءات للحوافز يرتبط بتطور المسار الوظيفي للعاملين.	1.66	0.889	ضعيف

يتبين من الجدول (16) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال الحوافز (العقوبات والمكافآت) قد تراوحت بين (1.75 – 1.66) وجميعها في مستوى الضعيف، حيث كانت الفقرة الثامنة والأربعون التي تنص على: " يرتبط نظام الحوافزبنتائج وأحكام المساءلة." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (0.75) وكانت الفقرة الحادية والخمسون التي نصها: " يوجد نظام وإجراءات للحوافز يرتبط بتطور المسار الوظيفي للعاملين." هي ذات المتوسط الأدنى (1.66) بتقدير ضعيف، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (0.962-0.862) وقد كانت متدنية ومتقاربة، حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.1).

المجال العاشر: أخلاقيات المساءلة وآدابها

حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الحوكمة في مقياس واقع عناصر المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، والجدول (17) يبين هذه النتائج.

الجدول (17)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال العاشر: أخلاقيات المساءلة وآدابها من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية مرتبة تنازليّاً

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
.53	54	يتم ضمان خصوصية ذوي العلاقة، أثناء عملية المساءلة المجتمعية.	2.24	0.975	هامشي
.54	55	يتم التعامل مع شكاوى المعنيين بعدالة	2.20	0.811	هامشي
.55	60	يتم ممارسة عمل المساءلة والتقييم باستقلالية وموضوعية تامة	2.07	1.042	هامشي
.56	59	يتم اختيار الأشخاص للعمل مع المساءلة ممن يشهد لهم بالخبرة الفنية والنزاهة والعدالة	1.98	0.948	هامشي
.57	56	تعطى الفئات الأقل رعاية التشجيع والدعم اللازم للمشاركة في المساءلة المجتمعية.	1.94	0.866	هامشي
.58	53	تتم مراجعة مدونة آداب وسلوك العاملين في المساءلة المجتمعية	1.94	0.939	هامشي
.59	57	يعطى سكان المناطق النائية التشجيع والدعم اللازمين للمشاركة في المساءلة المجتمعية.	1.91	0.984	هامشي
.60	58	يتم التاكد من عدم وجود تقاطع مصالح للعاملين في المساءلة	1.86	0.787	هامشي

يتبين من الجدول (17) أنّ المتوسطات الحسابية لفقرات مجال أخلاقيات المساءلة وآدابها قد تراوحت بين (2.24 – 1.86) وجميعها في مستوى الهامشي ، حيث كانت الفقرة الرابعة والخمسون التي تنص على: " يتم ضمان خصوصية ذوي العلاقة، أثناء عملية المساءلة المجتمعية." هي الفقرة ذات المتوسط الأعلى (2.21) وكانت الفقرة الثامنة والخمسون التي نصها: " يتم التاكد من عدم وجود تقاطع مصالح للعاملين في المساءلة " هي ذات المتوسط الحسابي الأدنى (1.86) بتقدير هامشي، وتراوحت الانحرافات المعيارية لهذا المجال بين (0.787-1.042) وقد كانت متدنية ومتقاربة، حيث بلغ الفرق بين أعلى وأدنى انحراف معياري (0.255).

وبوجه عام يظهر من الجدول (4) أن واقع المساءلة المجتمعية بصورة كلية قد كان بمتوسط (2.20) وبتقدير هامشي، وبانحراف معياري مقداره (0.589).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟

تمثل الدرجة (5) بتقدير ممتاز الحالة المثالية والمأمولة للمساءلة المجتمعية، وتحقيقها يتطلب تحسيناً لدرجة واقع المساءلة المجتمعية لتصل إلى درجة المأمول، وبذلك فإن درجة الحاجة تمثل الفرق بين المأمول الذي تمثله الدرجة (5) للمقياس، والواقع الذي ظهر نتيجة استجابة رؤساء المجالس التربوية للمقياس، وبالأرقام تصبح درجة الحاجة للاستراتيجية = (5) الدرجة المثالية – درجة واقع عنصرالمساءلة المجتمعية (الذي تمثله الفقرة أو متوسط المجال). والجدول (18) يبين متوسطات الدرجات المطلوبة أو المأمولة لمجالات المساءلة المجتمعية التي تمثل درجة الحاجة للمساءلة المجتمعية.

الجدول (18)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحاجة لعناصر استراتيجية المساءلة المجتمعية

الرتبة	#	المجال	متوسط الحاجة	الانحراف المعياري	تقدير الحاجة
1.	التاسع	الحوافز(العقوبات والمكافآت)	3.3	0.819	حرجة
2.	الثامن	الاستجابة للمساءلة	3.21	0.781	حرجة
3.	الرابع	الموارد	3.11	0.712	ملحة
4.	السابع	التقارير ومشاركة المعلومات	3.11	0.778	ملحة
5.	السادس	التخطيط والإعداد للتقييم	3.05	0.726	ملحة
6.	الثاني	الحاكمية	3.05	0.660	ملحة
7.	الأول	التشريعات	3.04	0.753	ملحة
8.	الخامس	المهارات وبناء القدرات	3.02	0.755	ملحة
9.	العاشر	أخلاقيات المساءلة وآدابها	2.95	0.830	ملحة
10.	الثالث	معايير المساءلة	2.79	0.750	ملحة
درجة الحاجة الكلية للمساءلة المجتمعية			2.8	0.589	ملحة

يظهر من الجدول (18) أنّ درجة الحاجة الكلية للمساءلة المجتمعية هي (2.8) بتقدير حاجة ملحة، وبانحراف معياري متدنٍ بلغ (0.589) وكان أكثر مجالات المساءلة المجتمعية حاجة هو المجال التاسع: الحوافز (العقوبات والمكافآت) الذي بلغت درجة الحاجة له (3.3)

بتقدير درجة حرجة، وكذلك الحال بالنسبة إلى المجال الثامن الذي بلغت درجة الحاجة له (3.21) بدرجة حرجة أيضاً، في حين كانت الحاجة لباقي المجالات بدرجة ملحة، وتراوحت متوسطاتها بين (3.11 – 2.79).

وقد حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحاجة للمساءلة المجتمعية حسب الإقليم والجنس والمؤهل العلمي، ويبين الجدول (19) هذه المتوسطات.

الجدول (19)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية موزعة حسب الجنس والإقليم والمؤهل العلمي

الإقليم	الجنس	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
جنوب	ذكر	ثانوية عامة أو أقل	3.30	.000	2
		دبلوم كلية مجتمع	3.03	.361	6
		بكالوريوس	3.37	.386	7
		دراسات عليا	3.32	.453	11
		مجموع الذكور	3.26	.402	26
	أنثى	بكالوريوس	3.58	.268	5
	مجموع إقليم الجنوب		3.32	.398	31
وسط	ذكر	ثانوية عامة أو أقل	2.93	.737	4
		دبلوم كلية مجتمع	2.67	.645	7
		بكالوريوس	3.07	.434	14
		دراسات عليا	2.48	.585	5
		مجموع الذكور	2.86	.574	30
	أنثى	بكالوريوس	3.25	.420	4
		دراسات عليا	2.20	.	1
		مجموع الإناث	3.04	.594	5
	مجموع إقليم الوسط		2.89	.571	35
شمال	ذكر	دبلوم كلية مجتمع	3.60	.693	3
		بكالوريوس	3.38	.419	4
		دراسات عليا	2.90	.674	14
		مجموع الذكور	3.09	.671	21
	أنثى	بكالوريوس	2.45	.636	2
		دراسات عليا	1.60	.	1
		مجموع الإناث	2.17	.666	3
	مجموا اقليم الشمال		2.98	.726	24
المجموع	مجموع الذكور		3.06	.57245	77
	مجموع الإناث		3.05	.726	13
	المجموع الكلي		3.06	.592	90

حيث يتضح من الجدول (19) أنّ الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية كانت بدرجة حرجة في إقليم الجنوب، وبدرجة ملحة في كل من إقليم الوسط، وإقليم الشمال.

ولتعرّف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية تعزى للإقليم أو الجنس، أو المؤهل العلمي أو التفاعل بينهما، فقد حُسِبَ تحليل التباين الثلاثي (Three-Way-ANOVA) كما يظهر في الجدول (20).

الجدول (20)
تحليل التباين الثلاثي للفروق بين متغيرات الإقليم، والجنس، والمؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الداخلي	244.878	1	244.878	899.176	.000
الإقليم	1.864	2	.932	3.422	.038
الجنس	1.051	1	1.051	3.859	.053
المؤهل العلمي	2.181	3	.727	2.669	.054
الإقليم * الجنس	1.682	2	.841	3.088	.052
الإقليم * المؤهل العلمي	1.867	5	.373	1.371	.245
الجنس * المؤهل العلمي	.208	1	.208	.763	.385
الإقليم * الجنس * المؤهل العلمي	.002	1	.002	.008	.930
الخطأ	20.153	74	.272		
المجموع	872.740	90			
المجموع المصحح	31.240	89			

يبين الجدول (20) أنّ مستوى الدلالة لمتغير الإقليم كان (0.38) وهي أقل من (0.5) وهي دالة إحصائياً، لذا يوجد فروق بين الأقاليم في تقدير درجة الحاجة للمساءلة، وللتعرف الى اتجاه هذه الفروق فقد تم حساب جدول المقارنات بطريقة شيفيه (Scheffe) كما تظهر في الجدول (21).

الجدول (21)
المقارنات البعدية بحسب طريقة شيفيه (Scheffe) للتفاعل بين الجنس والإقليم والمؤهل العلمي

الإقليم (أ)	الإقليم (ب)	فرق المتوسطات (أ-ب)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	95%فترات الثقة	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
جنوب (3.32)	وسط (2.89)	*4304.	.12871	.005	.1089	.7519
	شمال (2.98)	.3411	.14189	.062	-.0133	.6956
وسط (2.89)	جنوب (3.32)	-.4304*	.12871	.005	-.7519	-.1089
	شمال (2.98)	-.0893	.13831	.812	-.4348	.2562
شمال (2.98)	جنوب (3.32)	-.3411	.14189	.062	-.6956	.0133
	وسط (2.89)	.0893	.13831	.812	-.2562	.4348

ويبين الجدول (21) المقارنات البعدية لدرجة الحاجة للمساءلة المجتمعية بين الأقاليم، إذْ أنّها لا تختلف بين إقليم الشمال ذي المتوسط الحسابي (2.98) وإقليم الوسط ذي المتوسط الحسابي (2.89)، ولكنها تختلف بين إقليم الجنوب ذي المتوسط الحسابي (3.32) وإقليم الوسط ذي المتوسط الحسابي (2.89).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الاستراتيجية الإدارية المقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن؟

في ضوء مراجعة الأدب والدراسات السابقة، ونتائج تحليل البيانات التي جُمعت عن واقع المساءلة المجتمعية للنظام التربوي في الأردن، والنتائج التي تم الحصول عليها في مجموعة التركيز، فقد طُورَت استراتيجية المساءلة المجتمعية لتفضي إلى استثمار الموارد المادية والبشرية بكفاءة وفاعلية، ولتحقيق أفضل النتائج التربوية، بما يمكّن النظام التربوي من تحقيق الرفاه الاجتماعي، والمنافسة عالمياً، لذا فإن هذه الاستراتيجة المقترحة قد بُنِيَت في خمسة مكونات على النحو الآتي:

المكون الأول: الإطار العام للاستراتيجية

بالإشارة إلى نتائج الأسئلة السابقة من أسئلة هذه الدراسة؛ ولا سيما السؤال الثاني الذي أظهر حاجة ملحة لوجود استراتيجية للمساءلة المجتمعية، وبعد دراسة الأدب النظري والدراسات السابقة، فقد حُدّدت الافتراضات التي بنيت على أساسها الاستراتيجية، ومبررات وجودها، وتحليل البيئة التربوية لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات المحتملة للاستراتيجية، وتضمن الإطار العام الرؤية والأهداف الاستراتيجية.

أ. الافتراضات التي قامت عليها الاستراتيجية

تمثل الافتراضات منطلقاً يستند إليه في بناء الاستراتيجية لضمان الربط بين الواقع واستدامة التطبيق في المستقبل، لذا فقد كانت افتراضات الاستراتيجية على النحو الآتي:

- □ لا يوجد استراتيجية للمساءلة المجتمعية في الأردن.
- □ يمكن تطوير استراتيجية للمساءلة المجتمعية في الأردن في ضوء وجود معايير نوعية لأداء مديريات التربية والتعليم والمدرسة الفاعلة مُعْتَمَدَةً لدى وزارة التربية والتعليم، ومطبقة في مدارس ومديريات التربية والتعليم كلها في الأردن.
- □ إمكانية قياس أهمية الاستراتيجية عن طريق درجة قبولها من قبل أعضاء المجالس التربوية والفائدة المتحققة منها من وجهة نظر الخبراء في مركز الوزارة.
- □ إمكانية التحليل المنتظم في المستقبل لنتائج الاستراتيجية، من خلال برامج للتقييم والمتابعة يمكن صياغته تفاصيلها مستقبلاً.

ب. مبررات الاستراتيجية

بالإشارة إلى النتائج السابقة التي أظهرت وجود حاجة ملحة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية، فقد تم مراجعة الأدب السابق وإستباط عدد من المبررات لبناء الإستراتيجية المجتمعية، وقد تمثلت هذه المبررات، في الآتي:

- □ تدني درجة المساءلة الإدارية التربوية بوجه عام؛ ما انعكس على فاعلية الأداء الإداري في المستويات الإدارية التربوية كلها (أرض وفافو، 2017).
- □ تراجع نتائج الطلبة في الاختبارات الدولية (اختبار بيزا(PISA)، واختبار تيمز (TIMSS) خلال العشرة أعوام السابقة بالرغم من تنفيذ الحكومة الأردنية لمشروعها الطموح المسمى التوجه نحو اقتصاد المعرفة (صميدة وغريس، 2014).

- تأثرالتعليم الأردني بزيادة عدد الطلبة بصورة مفاجئة بسبب اللاجئين السوريين (إحصاءات وزارة التربية والتعليم، 2015:ب).
- تداخل الصلاحيات وتضارب آليات المتابعة والتقييم في عدد من إدارات وأقسام وزارة التربية والتعليم، ما انعكس سلباً على حاكمية النظام، كما يظهر في الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم (2001).
- عدم وجود نظام مساءلة مجتمعية يدعم توجهات نظام التربية الجديدة في ما يخص اللامركزية.
- ارتفاع كلف أنشطة وزارة التربية والتعليم، وانخفاض التمويل من الجهات المانحة بسبب توجيه الدعم نحو الأزمة السورية (وزارة التربية والتعليم، 2015:ب).
- تدني مستوى رضا الرأي العام والرأي المجتمعي لا سيما حول الأداء الحكومي في إدارة العملية التربوية؛ بسبب عدد من القضايا منها على سبيل المثال إختلاف وجهات النظر حول تغيير المناهج المدرسية (الشوابكة، 2015).
- عدم استقرار السياسات التربوية لوزارة التربية والتعليم، لخطورة تغيّرها بتغيّر الوزراء(بدران، 2016).

ج. تحليل البيئة التربوية

يمثل تحليل البيئة التربوية عملية أساسية من عمليات بناء الاستراتيجية، حيث تبين نقاط الضعف ونقاط القوة للنظام التربوي ذي العلاقة باستراتيجية المساءلة المجتمعية، بالإضافة إلى التهديدات والفرص المتاحة التي يمكن استثمارها لاستدامتها وتطويرها مستقبلاً، ويظهر الشكل (3) نتائج تحليل البيئة التربوية.

وقد كانت هناك مناقشة مستفيضة في مجموعة التركيز حول صياغة رؤية استراتيجية المساءلة المجتمعية، حيث أجمع المشاركين على الصياغة الآتية للرؤية:

مساءلة مجتمعية منظمة وموجهة بالنتائج.

كما تم التوافق خلال مجموعة التركيز على صياغة الرسالة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية، وتمت مُراجعة عناصرها الأساسية وتدقيقها لغويا؛ وأصبحت على النحو الآتي:

نظام مساءلة مجتمعية كفؤ يتميز بالعدالة والنزاهة والشفافية، ليكون قادراً على دفع النظام التربوي لتحقيق أهدافه في تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم، ورفع نسب التخرج، وتحقيق أفضل المعايير الدولية، وبناء قدرات خبراء محترفين في عمليات المساءلة يمكن استثمارهم إقليمياً.

د. أهداف استراتيجية المساءلة المجتمعية

وفي ضوء تحليل البيئة التربوية الداخلية والخارجية؛ فقد تمثلت النتائج المتوقعة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية في الآتي:

- تعزيز توجهات الحكومة نحو الحوكمة الرشيدة بما فيها النزاهة والشفافية.
- تحديد الحاجات المشتركة حسب الواقع بما يعزز بناء سياسات تربوية واقعية.
- تحسن استثمار الموارد المالية والمادية والبشرية بفاعلية.
- اكتشاف مواطن الضعف والفساد ومعالجتها.
- زيادة التركيز على حاجات المجتمع وأولياء الأمور التربوية.
- زيادة وعي المواطنين بحقوقهم التعليمية والتربوية.
- زيادة دفع المؤسسات التربوية والعاملين التربويين نحو تحقيق النتائج.

الرسالة: نظام مساءلة كفؤ يتميز بالعدالة والنزاهة والشفافية، قادر على دفع النظام التربوي لتحقيق أهدافه في تحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم، ورفع نسب التخرج، وتحقيق أعلى للمعايير الدولية، وبناء قدرات خبراء محترفين في عمليات المساءلة يمكن استثمارهم إقليمياً.

البيئة الداخلية

نقاط القوة:	نقاط الضعف:
- وجود نظام متطور لإدارة البيانات (EMIS) - وجود وحدة مساءلة يمكن أن تقوم بعملية التقييم باحتراف. - توجه قوي لدى راسمي السياسات لدعم المساءلة وتطبيقها. - وجود موارد بشرية كفؤة وذات خبرة في التقييم. - وجود منظومة معاييروطنية تحاكي المعايير الدولية. - وجود شبكة إلكترونية تغطي غالبية مدارس الأردن.	- وجود جهات عدة في مركز الوزارة تعنى بالتقييم والتفتيش. - ضعف مهارات جمع البيانات النوعية وتحليلها. - ضعف الوعي المجتمعي بعمليات المساءلة وأهدافها وعلاقتها بالسلطة. - عدم وجود نظام لدعم اللامركزية وتمكين العاملين في الميدان. - عدم استقرار التوجهات الاستراتيجية بسبب التغيير السريع والدائم في القيادات التربوية.

الرؤية **مساءلة مجتمعية منظمة وموجهة بالنتائج.**

البيئة الخارجية

الفرص المتاحة:	التهديدات:
- دعم حكومي ومجتمعي لعمليات النزاهة والشفافية. - جهات مانحة وداعمة لتأسيس نظام المساءلة المجتمعية. - اضطرابات الإقليم، تزيد من فرصة تصدير الموارد البشرية الأردنية.	- ارتفاع سقف التوقعات المجتمعية من اللحظة الأولى لبدء التنفيذ. - زياد أعداد الطلبة بصورة كبيرة بسبب اللجوء السوري. - توجهات بعض رؤساء المجالس التربوية التي تركز على المصالح الشخصية، والجهوية والاقليمية. - المنافسة العالمية القوية والسريعة تزيد من الضغوط الاجتماعية.

الشكل (3)
تحليل البيئة الخارجية والداخلية للمساءلة المجتمعية في وزارة التربية والتعليم

ه. عناصر الاستراتيجية

تكونت الاستراتيجية بناءً على مسح الأدب والدراسات السابقة من عدد من العناصر، التي ظهرت عند الإجابة عن السؤالين السابقين بأنّ درجة ممارستها جميعها متدنية، ويجب تضمينها في استراتيجية المساءلة المجتمعية، وقد صنفت في عشرة مجالات أساسية هي:

1. السياسات والتشريعات
2. الحاكمية
3. معايير المساءلة
4. الموارد
5. المهارات وبناء القدرات
6. التخطيط وإعداد التقييم
7. إمكانية الوصول للمعلومات ومشاركتها
8. التقارير
9. الاستجابة
10. الحوافز

وبناءً على ذلك فقد تمت مراجعتها وتحليلها وإعادة تصنيفها في مصفوفة تبين علاقتها بالمستويات الإدارية الثلاثة: المدرسة، ومديرية التربية والتعليم، ومركز الوزارة، إضافة إلى تصنيفها في البعد الآخر إلى مكونات النظام المتمثلة في: المدخلات، والعمليات والمخرجات والنتائج، ويظهر الجدول (22) عناصر هذه المصفوفة، من خلال المدخلات والعمليات والنتائج لنظام المساءلة المجتمعية.

جدول (22)

مصفوفة تصنيف عناصر المساءلة المجتمعية بحسب المستويات الإدارية ومكونات النظام (المدخلات والعمليات والنتائج)

التعريف	استراتيجية المساءلة المجتمعية هي: رؤية استشرافية تستثمر الموارد البشرية المتاحة بمشاركة المجالس التربوية لتنفيذ العمليّات اللازمة للحكم على مدى تحقُّق النتائج التربوية، ومؤشـراتها، وتحديد أسباب الفشل، وكيفية العلاج، وتتحدد إدارة تنفيذها بخارطة تدفق البيانات والمعلومات بين المستويات الإدارية المختلفة.			
	المدرسة	مديريات التربية والتعليم	وزارة التربية والتعليم	المجالس التربوية والمساءلة
المخلات	▪ معايير أداء الطلبة ▪ معايير المعلمين المهنية ▪ معايير مديري المدارس المهنية ▪ معايير المدرسة الفاعلة. ▪ خطط تنفيذية واضحة لجميع المعنيين موجهة بالنتائج. ▪ توافر موارد لبناء القدرات وتوفير الحاجات الأساسية.	▪ معايير أداء مديري المدارس ▪ معايير المشرفين التربويين ▪ قدرات فنية لدعم المعلمين والمدارس ▪ آليات لمتابعة التقييم البنائي والختامي للطلبة . ▪ تنظيم تشكيل المجالس التربوية. ▪ دعم مشاركة المجالس في صنع القرارات، وإقرار الخطط.	▪ تشريعات تنظم عمليات المساءلة المجتمعية. ▪ المعايير التربوية العامة ▪ نظام للمعلومات والبيانات (EMIS) ▪ نظام لامركزي وتمكين لكل المستويات الإدارية. ▪ سياسات تربوية معلنة. ▪ سياسات تشغيلية معلنة. ▪ توفير موارد كافية للمساءلة المجتمعية. ▪ نظام للاستجابة لتقارير المساءلة، ونظام للحوافز.	▪ المشاركة في وضع تشريعات المساءلة المجتمعية. ▪ هياكل تنظيمية وإجرائية لتنظيم العلاقة مع الجهات المستهدفة بالمساءلة ▪ نظام محدد لعملية المساءلة والتقييم.
العمليات	▪ التعاون وتقديم البيانات الصادقة. ▪ قيادة المدرسة بوصفه مجتمع تعلم للعاملين والطلبة وأولياء الأمور. ▪ تنفيذ معايير المدرسة الفاعلة ▪ توعية العاملين بمعايير المساءلة وعملياتها ▪ تنفيذ أنظمة الحوافز للعاملين بناء على نتائج المساءلة وبموضوعية.	▪ بناء قدرات المدارس والمعلمين حسب حاجاتهم التربوية، واستجابة لتقارير المساءلة. ▪ متابعة توزيع الموارد على المدارس وحسب الحاجة. ▪ تنفيذ البنية التحتية التكنولوجية بين المدارس ومديرية التربية والتعليم ▪ توعية العاملين والمجتمع المحلي بمعايير المساءلة	▪ الإشراف على عملية المساءلة المجتمعية. ▪ تفعيل إجراءات استئناف أحكام المساءلة. ▪ نظام بناء قدرات المديريات لدعم المدارس فنيا ▪ توثيق التقارير ومتابعة الاستجابة لنتائجها ▪ توزيع الموارد ومتابعة استثمارها ▪ بناء التشريعات والسياسات العامة وإقرارها ▪ التوعية والتدريب لبناء قدرات مقيمين محترفين للقيام بعمليات المساءلة. ▪ الاستجابة لتقارير المساءلة ▪ تخزين المعلومات وتحليلها وتقريرها	▪ تشكيل المجالس حسب الأصول. ▪ التخطيط لعمليات التقييم والمساءلة. ▪ التنويع في مصادر البيانات والمعلومات. ▪ تأسيس الوحدات الإدارية التي تضمن تحقيق أهداف المساءلة بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم. ▪ مراجعة مدونة السلوك للعاملين في المساءلة المجتمعية بشكل دوري. ▪ عمليات جمع البيانات وتحليلها
المخرجات	▪ الاستجابة لنتائج تقارير المساءلة وتحسين المخرجات التعليمية. ▪ بناء ثقافة الحيادية وعدم التحيز.	▪ التعرف إلى حاجات المدارس الفردية والحاجات المشتركة. ▪ الاستجابة بشكل منظم وحسب الحاجة.	▪ تتابع الاستجابة لتقارير المساءلة وتحسن مستوى تحصيل الطلبة ▪ تحديد الحاجات المشتركة لكل مدارس المملكة، وتوظيفها في رسم السياسات والتخطيط الاستراتيجي.	▪ تقارير شفافة ونزيهة وموضوعية. ▪ التغذية الراجعة الفورية. ▪ ربط الحوافز بالإنجاز. ▪ التعامل مع الشكاوى والتظلم بعدالة.
النتائج	▪ كل مدرسة تمثل مجتمع تعلم. ▪ تحقيق معايير أداء الطلبة.	▪ استثمار للموارد، وتقليص دورها في الدعم الفني.	▪ ارتفاع نسب التخرج، وتحقيق أعلى للمعايير الدولية. ▪ سياسات تعليمية كفؤة.	▪ نظام مساءلة كفؤ يتميز بالعدالة والموضوعية والشفافية.

و. تدفق بيانات الاستراتيجية

تتأثر عمليات تدفق البيانات بعدد من العوامل منها: عدد المستويات الإدارية ونوعيتها، والفترة الزمنية اللازمة لمرور البيانات والمعلومات، وتتأثر بآليات التحليل والتخزين والمشاركة، إضافة إلى نوعية القرارات التي تستخدم هذه البيانات، ولا بدّ من الانتباه لعدد من القضايا عند استخدام بيانات المساءلة لشدة تأثيرها على النظام التربوي بوجه عام، وحرصاً من الأضرار التي يمكن أن تنجم عن سوء استخدامها، ومن هذه القضايا ما يلي:

1. وسائل وأدوات نشر المعلومات: بحيث توضع سياسة واضحة لنشر المعلومات وإعلانها، ويجب أن تكون جزءاً إلزامياً من المبادئ التوجيهية، بحيث تتضمن كيفية نشر الوعي بين المواطنين حول المساءلة المجتمعية، وعملياتها ونتائجها، وتحديد اللغات واللهجات التي يجب استخدامها في مخاطبة ذوي العلاقة، وتحديد أدوات النشر مثل: الإذاعة المجتمعية، والصحف، والنشرات، وحملات التوعية وجهاً لوجه، ومكاتب المعلومات، واليافطات والملصقات في الأماكن العامة.
2. الاتصال الإلكتروني: ينبغي تحديث مواقع النشر الإلكتروني وإدارتها بكفاءة، وتحديد وبيان الأدوار والمسؤوليات وأسماء المسؤولين المعنيين، وتفاصيل الاتصال، وكيفية الرد الإلكتروني على قضايا التظلم والشكاوى، وكيفية توثيقها.
3. إيجاد نظام مناسب لحفظ البيانات والمعلومات بحيث يكون قادراً على إدارة المعرفة المتحققة من بيانات المساءلة، وتحليلاتها، والتقارير الصادرة عنها.
4. صدق البيانات والمعلومات: حيث ينبغي التأكد من صدق بيانات التقييم، والمعلومات المتولدة من تحليل البيانات، لضمان نشر بيانات المساءلة للرأي العام بأمانة ومصداقية وشفافية، حيث أن توخي النزاهة والشفافية؛ بحيث ألا يدفع ذلك لانتهاك خصوصية العاملين، ما قد يؤدي إلى نتائج عكسية.
5. التوعية والحشد المجتمعي: ضرورة أنْ تتضمن الاستراتيجية أدوات وبرامج مناسبة للتدريب وبناء قدرات العاملين والمقيمين والمجتمع المحلي حول المساءلة وآلياتها، وهذا يعني نشر معلومات وقصص، وحالات تدريبية لا بدّ من تدقيقها بعناية قبل توظيفها.
6. وضوح إجراءات التظلم والشكاوى: بحيث يتم الأخذ بعين الاعتبار كلٌ مما يأتي:

- □ تحديد مسار تصعيد المظالم إلى المستويات الأعلى، بما في ذلك اللجوء إلى القضاء.
- □ وضع آليات للتواصل مع أصحاب الشكوى وإجابتهم عن التقدم المحرز في شكواهم.

- □ إيجاد بوابة الإنصاف على الإنترنت: وتشمل الموقع الإلكتروني لنشر المعلومات وتعميق مبدأ الشفافية، إضافة إلى متابعة المظالم والشكاوى، وينبغي أنْ تتضمن استمارة سهلة الاستعمال لتعرّف مستوى الرضا عن عمليات المساءلة، وتعرّف بعض القضايا الحساسة التي تؤرق المجتمع، أو العاملين.
- □ خطوط المساعدة التي تعرف أحيانا بالخط الساخن: وتشكل مورداً مهماً للمعرفة بالقضايا الخطرة، أو القضايا الحساسة، ذات الآثار الثقافية المجتمعية مثل التنمر الجنسّي على سبيل المثال.

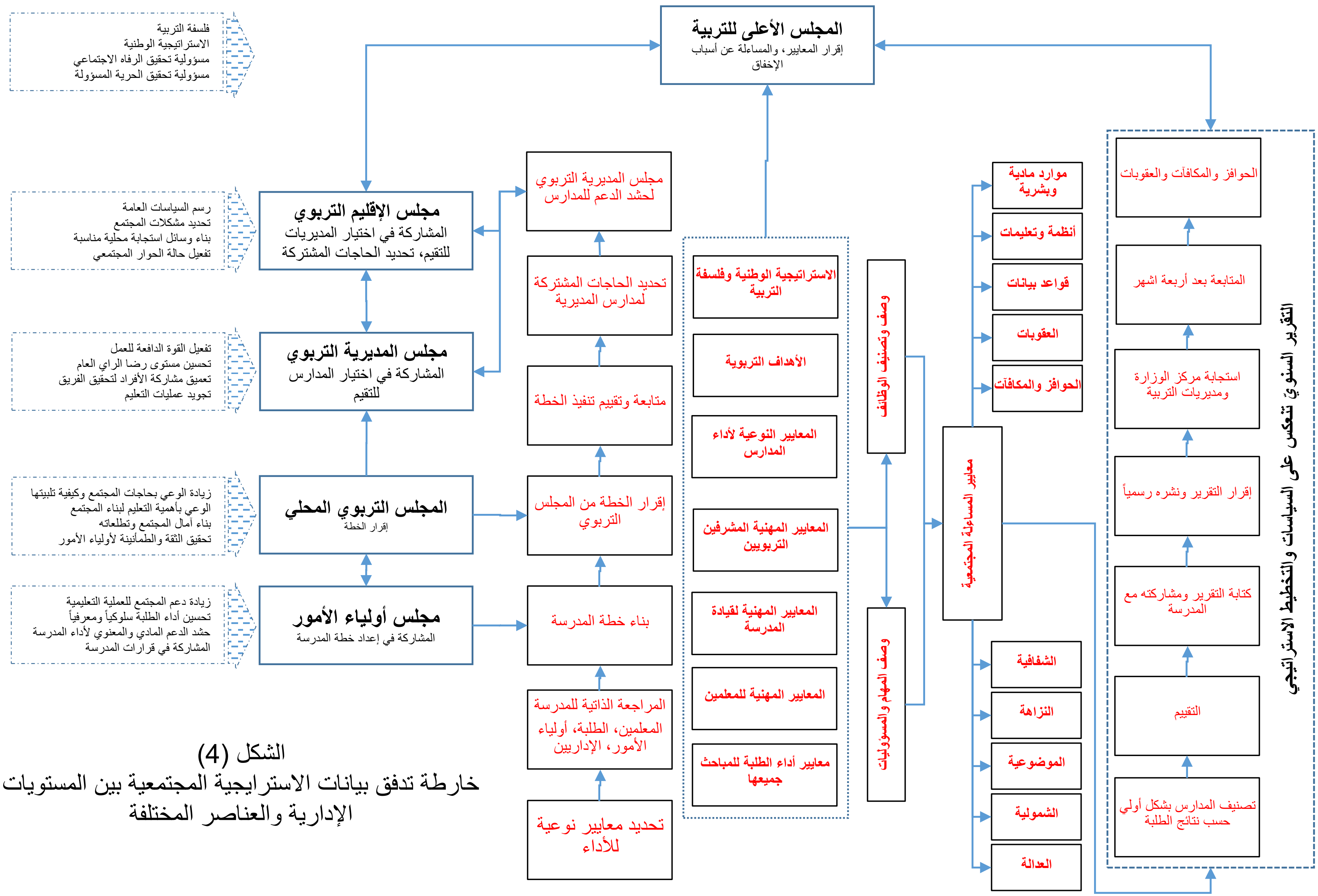
7. انتقال المعلومات والبيانات عبر المستويات الإدارية، بحيث تُوظف حسب المستوى الإداري في: (1) صناعة القرارات الفورية لمعالجة خلل ما، أو لنقل معرفة أو خبرة وتوظيفها، أو قرارات فنية تسهم في بناء إجراءات عمل جديدة. (2) قرارت تتعلق بالحوافز والعقوبات أو المكافآت والتي غالباً ما تتعلق بالأفراد (3) رسم السياسات والتوجهات الاستراتيجية، التي تُوظِّيف العلاقات والخصائص المشتركة للبيانات، ونقل نقاط الضعف المشتركة بين المدارس. وتحتاج إلى خارطة تدفق للبيانات لتوضح المستويات الإدارية وعلاقتها بالبيانات بموجب وصف وتصنيف الوظائف الخاصة بكل مستوى إداري أو وظيفة.

وبناءً على ذلك فقد صُممت خارطة تدفق البيانات بين المستويات الإدارية والعناصر المختلفة كما تظهر في الشكل (4) الذي يمكن توصيفه على النحو الآتي:

1. تطوير المجالس التربوية الحالية لتكون مدة عمل كل منها ثلاث سنوات، وتتكَوّن على النحو الآتي:

أ. مجلس أولياء الأمور في مستوى المدرسة، ويتكون من ثلاثة أولياء أمور وثلاثة من العاملين في المدرسة يترأسه مدير المدرسة، الذي يشارك في بناء خطة المدرسة التطويرية، ويمارس الأدوار الآتية:

1- زيادة دعم المجتمع للعملية التعليمية.
2- العمل على تحسين أداء الطلبة سلوكياً ومعرفياً.
3- حشد الدعم المادي والمعنوي لأداء المدرسة.
4- المشاركة في قرارات المدرسة.



الشكل (4)
خارطة تدفق بيانات الاستراتيجية المجتمعية بين المستويات الإدارية والعناصر المختلفة

ب. المجلس التربوي في شبكة المدارس ضمن التجمع الجغرافي، ويُنتخبون من بين أعضاء مجالس أولياء الأمور في المدارس، إضافة إلى عضوية مديري المدارس، الذي يعمل على مناقشة خطط المدارس وإقرارها، ويقوم بالأدوار الآتية:

1- زيادة الوعي بحاجات المجتمع وكيفية تلبيتها.
2- زيادة الوعي بأهمية التعليم لبناء المجتمع.
3- الإسهام في بناء آمال المجتمع التربوية وتطلعاته.
4- تحقيق الثقة والطمأنينة لأولياء الأمور حول أداء المدارس.

ج. مجلس المديرية التربوي ويتكون من رؤساء المجالس التربوية في شبكات المدارس، الذي يشارك في اختيار المدارس للتقييم والمساءلة ويقوم بالأدوار الآتية:

1- تفعيل دور المديرية والمدارس ويعمل بوصفه قوة دافعة للعمل.
2- العمل على تحسين مستوى رضا الرأي العام.
3- تعميق مشاركة الأفراد لتحقيق العمل بروح الفريق.
4- تجويد عمليات التعليم.

د. مجلس الإقليم التربوي ويتكون من رؤساء المجالس التربوية على مستوى المديريات، ومديرو التربية والتعليم في الإقليم، الذي يشارك في اختيار المديريات للتقييم والمساءلة، وتحديد الحاجات المشتركة، وحشد الدعم لتنفيذ خطط مديريات التربية والتعليم إضافة إلى :

1- رسم السياسات التربوية العامة.
2- تحديد مشكلات مشاركة المجتمع المحلي.
3- المشاركة في بناء وسائل استجابة محلية مناسبة للمشكلات التربوية.
4- تفعيل حالة الحوار المجتمعي في القضايا التربوية.

ه. المجلس الأعلى للتربية، الذي يتكون من رؤساء مجالس الأقاليم التربوية الثلاثة، ونقيب المعلمين، وممثل للجمعيات التربوية الأردنية، بالإضافة إلى خبراء تربويين، وممثلي مؤسسات المجتمع المدني، ووزير التربية والتعليم، وتكون مدة المجلس ثلاث سنوات، يترأسه خلالها رؤساء مجالس الأقاليم الثلاثة

بالتناوب، ويكون من مهامه العمل على إقرار المعايير، والمساءلة عن أسباب الإخفاق، إضافة إلى القيام بالأعمال الآتية:

1- إقرار فلسفة التربية.
2- إقرار الاستراتيجية التربوية الوطنية.
3- مساءلة المسؤولين عن الإخفاقات التربوية.
4- متابعة تحقيق رسالة المساءلة المجتمعية المتمثلة في: نظام مساءلة كفؤ يتميز بالعدالة والنزاهة والشفافية.

2. تفعيل دور المدرسة كوحدة أساسية للتطوير والتغيير، عن طريق تفويض المزيد من الصلاحيات، والمصادر المادية والفنية، لتكون قادرة على الاستجابة لحاجاتها، وبشكل موازٍ لتطبيق المساءلة المجتمعية، وبما يضمن زيادة المسؤوليات بصورة متوازنة؛ من حيث زيادة درجة المساءلة المجتمعية. وتتضمن هذه العملية بناء قدرات المدرسة للقيام بتطبيق معايير المدرسة الفاعلة، وتحديد حاجاتها وتضمينها في خطة تطويرية بمشاركة مجلس أولياء الأمور في المدرسة، ويتم إقرار هذه الخطة من المجالس التربوية على مستوى شبكة المدارس.
3. بناء منظومة المعايير أو مراجعتها، وتتضمن بطارية متكاملة من المعايير، المتناغمة التي تتم مراجعتها كل خمس سنوات:
   - معايير أداء الطلبة للمباحث جميعها
   - معايير تنمية المعلمين مهنيا
   - المعايير المهنية لقيادة المدرسة
   - المعايير المهنية للمشرفين التربويين
   - المعايير النوعية لأداء المدارس
   - معايير المساءلة
4. بناء ومراجعة الاستراتيجية الوطنية وفلسفة التربية، والأهداف التربوية المنبثقة عنها.
5. مراجعة وصف وتصنيف الوظائف: الذي يتضمن وصف المهام والخصائص المرجعية للمديريات والأقسام، وعملها المؤسسي، وتحليلها إلى مجموعات من خلال الوصف الوظيفي للوظائف التي تقع في كل مديرية أو قسم، لأن مجموع الوصف الوظيفي للعاملين يمثل وصف وتصنيف وظائف القسم أو الدائرة.

6. تطوير أدلة إجرائية تنظيمية لضمان استقرار عمليات المساءله وسياساتها العامة وتتضمن تطوير الآتية:
   - نظام للحوافز والمكافآت والعقوبات.
   - كيفية توظيف قواعد بيانات الوزارة.
   - الأنظمة والتعلميات لتنظيم العمل الداخلي
   - توفير الموارد البشرية والمادية.
   - سياسات عامة تختص بكل من الشفافية والنزاهة، والموضوعية، والشمولية والعدالة.
7. إعداد أدلة التطبيق العملي للمساءلة.

ز. المكون الثاني: التخطيط لتطبيق الاستراتيجية

يُعدّ مكون التخطيط مكوناً مهماً لضمان تحقيق المراحل اللاحقة للنتائج المرجوة من الاستراتيجية وإنجاحها، وتتضمن عملية التخطيط عدداً من الخطوات المهمة والمتسلسلة هي:

1. تشكيل فريق فنيّ محوريّ؛ قادر على وضع خطة تنفيذ الاستراتيجية على مراحل زمنية، تتضمن الأهداف والمسؤوليات، وإطاراً للتقييم والمتابعة لضمان تحقق النتائج، بحيث يشارك في عضوية الفريق خبراء مختصون في الإدارة التربوية من الجامعات الأردنية، وخبراء في القانون التربوي الأردني من إدارة الشؤون القانوية، وخبراء من المجالس التربوية من الحاصلين على درجة الدكتوراه في العلوم التربوية، ومديرو التربية والتعليم، ومديرو المدارس، والمشرفون التربويون.
2. بناء قدرات الفريق المحوري في مجال المساءلة المجتمعية بمعرفة خبير متخصص وعلى دراية بالتجارب والمعايير الدولية في هذا المجال.
3. تشكيل أربعة فرق عمل فرعية لتعمل على مراجعة مصفوفة تصنيف عناصر المساءلة المجتمعية حسب المستويات الإدارية ومكونات النظام (المدخلات والعمليات والنتائج) المبينة في الجدول (19) لتطوير أدلة إجرائية للمساءلة المجتمعية وهذه الفرق هي:

أ. فريق التشريعات: لمراجعة التشريعات التربوية المتوافرة، وتشريعات المساءلة وجودة التعليم، ووضع تصور جديد لتشريعات المساءلة المجتمعية، و العمل على تطوير مسودة لمدونة سلوك المساءلة وآدابها.

ب. فريق الحاكمية: يعمل على مراجعة الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم، والمجالس التربوية، وبناء هيكل تنظيمي جديد يضمن استقلال عمليات المساءلة المجتمعية، ويربطها بالمجلس الأعلى للتربية صاحب السلطة التربوية الأعلى،

حيث يكون وزير التربية والتعليم عضواً فيه، الذي يعمل على استقرار الاستراتيجية الوطنية والسياسات التربوية.

ج. فريق الأدلة الإجرائية: يعمل هذا الفريق على بناء الأدلة الإجرائية لعمليات المساءلة المجتمعية، وأدوار ذوي العلاقة بعملية المساءلة المجتمعية ومسؤولياتهم، بما فيها وضع تصورات واضحة لأدوات التقييم، ومنهجيات تطبيقها.

د. فريق الحوافز: يعمل هذا الفريق على مراجعة نظام تقييم الأداء، ونظام الحوافز والعقوبات والمكافآت، والسلم الوظيفي، والمسار الوظيفي، وعلاقته بعمليات المساءلة، ويضع تصوراً لعلاقة نظام الحوافز بعمليات المساءلة.

ه. فريق الاستجابة: يعمل الفريق على مراجعة آليات التقييم والمتابعة والجودة الشاملة، والتدقيق الداخلي والتدقيق المالي، والرقابة والتفتيش في وزارة التربية والتعليم، ووضع تصور لكيفية وضعها تحت مظلة واحدة، تصدر تقارير موحدة وشاملة، وتوصيف علاقتها بتقارير المساءلة المجتمعية، وتوحد إجراءات الاستجابة لهذه التقارير بشكل منظم، وعلى أصول متفق عليها.

المكون الثالث: التوعية وبناء القدرات:

ويتضمن بناء برامج التنمية المهنية وأدلة التعريف بالمساءلة المجتمعية، بحيث تُعرَّف القيادات التعليمية والإدارية في الميدان والمركز على أهم مكونات استراتيجية المساءلة المجتمعية ودورها في تجويد المخرجات التربوية، وآلية تطبيقها وعلاقتها بنظام الحوافر، وعلاقتها بالمسار الوظيفي للعاملين، فضلاً على دورها في دفع عجلة النظام التربوي للتطوير والتغيير الإيجابي.

ويتضمن هذا المكون عدداً من آليات التوعية والتعريف، وبناء القدرات التي تركز في جلّها على بناء قنوات اتصال فعالة مع ذوي العلاقة، وتقديم الإجابات عن تساؤلاتهم بشكل سريع وصادق وشفاف، وتتضمن الآتي:

1. استراتيجية وطنية للاتصال الجماهيري؛ تركز على التعريف بالمساءلة من خلال توظيف كل الوسائل المسموعة والمرئية والمقروءة، وحسب إمكانات وزارة التربية والتعليم.
2. بناء برامج لتوعية المعنيين وتعريفهم، بالمسؤوليات والحقوق والواجبات المترتبة على تطبيق المساءلة المجتمعية.

3. عقد سلسلة من الندوات والمؤتمرات والملتقيات؛ لمناقشة أوراق علمية وبحثية ذات علاقة بتطبيق المساءلة، واستدامة جمع الدروس المستفادة والتغذية الراجعة، لإجراء التعديلات بناء على أسس علمية وليس بطريقة عشوائية.
4. إيجاد منهجية محددة لإعلان قصص النجاح بحيث لا تصبح عملية عشوائية تركز على الشكليات، وإنما تؤكد على الاهتمام بالجوهر.

المكون الرابع: التطبيق العملي والإجرائي:

تُعدّ عمليات تطبيق البرامج والاستراتيجيات الجديدة في القطاع التربوي من أخطر العمليات، لتأثيرها المباشر في حال الفشل على جيل كامل، لذا لا بد من أخذ عدد من التدابير المهمة قبل عملية التطبيق وأثناءها، وتمثل الآتية جُلّ هذه التدابير:

1. دراسة الاستراتيجية أو البرنامج قبل التطبيق، للتأكد من ملاءمته للبيئة الثقافية والتربوية في الواقع.
2. تصديق الاستراتيجية للتأكد من قدرتها على تحقيق النتائج التي وضعت من أجلها، وللتقليل من الآثار السلبية التي قد تنجم عن عملية التغيير في المرحلة الأولى من التطبيق.
3. الفحص التطبيقي الأولي أو التجريب المحسوب والمقنن، في جزء من البيئة التربوية، من حبث جمع التغذية الراجعة حول نقاط الضعف ونقاط القوة والتحديات، ووضع الحلول المناسبة قبل الانتقال للمرحلة الثانية من التطبيق.
4. توثيق مراحل التطبيق جميعها منذ البداية وحتى مرحلة التعميم النهائي، لدراسة التغيرات بعيدة المدى والتي تشكل أثراً لتطبيق الاستراتيجية في عدة سنوات قد تصل إلى خمس سنوات أو أكثر.
5. يعتقد البعض أنه في حال ظهور بعض المشكلات خلال عمليات التطبيق يجب التصحيح بشكل فوريّ وعشوائيّ، في حين أنّ الصحيح هو أنْ تكون هناك منهجية واضحة ومعلنة للتعديل وكيفية الاستفادة من التغذية الراجعة بحيث تتم بصورة منظمة وبمشاركة الأطراف ذات العلاقة جميعاً بعيداً عن الارتجال والعشوائية.

وفي ضوء هذه التدابير فقد وضعت المنهجية الآتية للتطبيق، وتقع في أربع مراحل:

1. اختيار مديرية تربية وتعليم واحدة من كل إقليم وبطريقة عشوائية، لبدء التطبيق فيها.

2. تقسيم باقي مديريات التربية والتعليم وعددها تسع وثلاثون مديرية تربية وتعليم إلى ثلاث مجموعات موزعة بنسب متساوية بين الأقاليم الثلاثة (الجنوب، والوسط، والشمال) وكما هي في الشكل (5) أدناه.



الشكل (5)
توزيع مديريات التربية والتعليم في الأردن على مراحل تطبيق استراتيجية المساءلة المجتمعية

3. يُعقَد بعد مرحلة التجريب، وبعد المرحلة الثانية ملتقى بمشاركة ممثلين من المجالس التربوية والمشرفين التربويين ومديري المدارس، ومديري التربية والتعليم ورؤساء الأقسام فيها، وممثلين عن وزارة التربية والتعليم، لمناقشة الدروس المستفادة وآراء المشاركين من مديريات التربية والتعليم التي طبقت المساءلة المجتمعية.
4. يتم تعديل الإجراءات والأدلة استناداً لما يُتَّفق عليه في الملتقى في نهاية العام الدراسي الذي يلي التجريب، وبما لا يتجاوز العطلة الصيفية، ويتم إجراء التعديل الثاني إن وجد بعد العام الثاني من التجريب، وذلك لتخفيف الضغط الناتج عن التغييرات على المنفذين في الميدان، ولضمان استقرار السياسات والتوجيهات العامة في الميدان.

المكون الخامس: المتابعة والتقييم، واستجابة النظام

تُعدّ عمليات التقييم والمتابعة هي الضامن الأساسي لتحقيق النتائج، وتساعد على تحديد نتائج المتابعة والتقييم وعكسها على سياسات وزارة التربية والتعليم واستراتيجياتها وخططها، وتسهيل استجابة إدارة الوزارة ومديريات التربية والتعليم وتنظيمها لتقديم الدعم الفني اللازم للمدارس حسب الحاجة الفعلية للمدارس، لذا لا بدّ من وجود إطار للتقييم والمتابعة وآلية لاستجابة النظام، وعلى النحو المبين أدناه:

أ. إطار التقييم والمتابعة: يحتوي الإطار العام للتقييم والمتابعة على النتائج المتوقع أن تحقيقها الإستراتيجية، ومؤشرات الأداء التي تقيس مدى تحقق النتائج:

1- النتائج المتوقع تحققها بعد عدة سنوات من تطبيق الاستراتيجية: وتمثل حلقة هامة من حلقات الإدارة الموجهة بالنتائج، ومنهج إداري يركز على النتائج التطويرية المتوقع تحقيقها في التخطيط والتنفيذ والمتابعة وإعداد التقارير والتعلم من التغذية الراجعة، وتسعى إلى تحسين فاعلية الإدارة من خلال المشاركة الفاعلة للأطراف المعنية في كافة المراحل، وتصنف النتائج المتوقع أن تحققها الاستراتيجية عند تطبيقها إلى نتائج قصيرة المدى قد تتحقق خلال العام الأول من تطبيق الاستراتيجية، ونتائج متوسطة المدى يحتاج تحقيقها إلى عدد من السنوات قد يصل إلى أربع سنوات، ونتائج بعيدة المدى يحتاج تحقيقها إلى خمس سنوات أو اكثر، ويظهر الجدول (23) هذه النتائج.

الجدول (23)

النتائج المتوقعة للإطار العام للتقييم والمتابعة الخاص باستراتيجية المساءلة المجتمعية

النتائج بعيدة المدى	النتائج متوسطة المدى	النتائج قصيرة المدى	المخرجات
1. تعزيز توجهات الحكومة نحو الحوكمة الرشيدة بما فيها النزاهة والشفافية.	1. تحسين عمليات المساءلة المجتميعة للنظام التربوي في الأردن	1. تحسين قدرة النظام التربوي على اكتشاف مواطن الضعف والفساد ومعالجتها.	1. بناء قدرات مقيمين محترفين مستقلين عن وزارة التربية والتعليم 2. زيادة وعي المواطنين بحقوقهم التعليمية والتربوية، وواجباتهم.
		2. تحسن استثمار الموارد المالية والمادية والبشرية بفاعلية.	
	2. مأسسة نظام المساءلة المجتمعية لرصد الأداء المؤسسي لمركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم والمدارس	1. تحسين أدوات بناء السياسات التربوية والتخطيط الاستراتيجي	1. زيادة الوعي بعمليات المساءلة ونتائجها
		2. زيادة دفع المؤسسات التربوية والعاملين التربويين نحو تحقيق النتائج.	2. تفعيل نظام الحوافز 3. زيادة المعرفة والمهارات اللازمة لتحسين الأداء
2. تحسين مخرجات التعليم ما قبل الجامعي في الأردن	3. زيادة فاعلية واستجابة النظام التربوي الأردني للمساءلة المجتمعية	1. عكس حاجات الواقع على السياسات التربوية.	1. زيادة التركيز على حاجات المجتمع وأولياء الأمور التربوية.
	4. تحسن تحقيق التعليم للجميع استجابة للمساءلة المجتمعية	1. تحديد الحاجات المشتركة حسب الواقع. 2. انخفاض نسبة الأمية 3. زيادة معدلات القبول في رياض الأطفال	1. زيادة عدد مراكز رياض الأطفال 2. زيادة إمكانية الوصول إلى المعلومات 3. زيادة مراكز محو الأمية 4. زيادة عدد الأطفال الملتحقين إلى عدد المواليد المتوقع 5. زيادة عدد الملتحقين بمراكزمحو الامية

2- مؤشرات الأداء الخاصة بالإطار العام للتقيم والمتابعة: وتمثل معايير قياسية تستخدم للحكم على مستوى الإنجاز نسبة لما هو مخطط، وقد يتم مقارنتها مع قيم الأساس التي كانت قبل بدء تطبيق الإستراتيجية الجديدة، وتصنف إلى مؤشرات كمية ونوعية، التي عادة ما يتم استخدام طريقة محددة وادوات محددة لجمع البيانات وتحليلها لقياس مدى تحقق المؤشر، وقد تم صياغة عدد من الأمثلة

لمؤشرات الأداء النوعية والكمية للإطار العام للتقييم والمتابعة الخاص باستراتيجية المساءلة المجتمعية، والتي تظهر في الجدول (24).

الجدول (24)
مؤشرات الأداء المقترحة للإطار العام للتقييم والمتابعة الخاص باستراتيجية المساءلة المجتمعية

الرقم	مؤشرات الأداء	طريقة جمع البيانات المقترحة	نوع الأداة المقترحة
1.	عدد المشاركين في برامج التوعية والتعريف بالمساءلة المجتمعية	رصد قوائم الحضور والغياب	
2.	مدى فاعلية مشاركة المجالس التربوية في عمليات المساءلة.	مقابلات	سلم تقدير لفظي
3.	مستوى رضا أعضاء المجالس التربوية عن آليات المساءلة.	توزيع الاستبانات	استبانات
4.	عدد التقارير التي يتم إعلانها حول عمليات المساءلة.	رصد التقارير	
5.	درجة شفافية ونزاهة التقارير من وجهة نظر مديري المدارس مقارنة بأولياء الأمور	توزيع استبانات ومقابلات	استبانة
6.	عدد أولياء الأمور الذين يحضرون برامج التوعية بالحقوق والواجبات	رصد قوائم الحضور والغياب	
7.	وجود أمثلة على تطبيق الحوافز بشفافية	رصد الأمثلة من خلال السجلات	
8.	نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي	سجلات وزارة التربية والجامعات	تحليل
9.	نسبة الأطفال الملتحقين إلى عدد المواليد المتوقع	سجلات وزارة التربية والأحوال المدنية	تحليل
10.	عدد الملتحقين بمراكز الأمية	قوائم الحضور	
11.	نسبة التسرب في المرحلة الإلزامية	قوائم الحضور	تحليل
12.	كلفة الطالب في المرحلة الإلزامية	سجلات وزارة التربية	
13.	درجة الطلبة الأردنيين في الاختبارات الدولية	رصد نتائج الطلبة	تحليل
14.	علاقة تقييم الطلبة من قبل المعلمين بنتائج الثانوية العامة	سجلات وزارة التربية	تحليل

ب. استجابة النظام: تمثل عمليات استجابة النظام أحد أهم النتائج لعملية المساءلة المجتمعية، التي تدفع النظام لتحقيق التعديل والتغيير استجابة للمشكلات ونقاط الضعف والتحديات التي تظهرها عمليات المساءلة، وفي هذا السياق فإنّه لمن المهم أن يكون لدى وزارة التربية والتعليم إجراءات واضحة ومحددة، تثبت النزاهة والشفافية والموضوعية في الاستجابة لتقارير المساءلة، وتبدأ هذه الاستجابة برأس الهرم التربوي المتمثل في وزير

التربية والتعليم حتى أصغر موظف، وتتضمن عمليات الاستجابة الإجراءات الأساسية الآتية:

أ. الإبقاء المؤسسات التربوية والعاملين فيها جميعها، على جاهزية للخضوع للمساءلة في أي وقت.

ب. ضمان تقديم البيانات والمعلومات الصادقة، مقرونة بالأدلة والشواهد التي يقرها نظام المساءلة.

ج. تنفيذ عمليات المساءلة نفسها بشفافية وعدالة وشمولية، وعدم التدخل في إجراءاتها.

د. متابعة نشر تقارير المساءلة وإعلانها بشفافية للجميع.

ه. تحليل النتائج دورياً لتحديد القضايا المشتركة، سواء أكانت نقاط ضعف أو نقاط قوة أو تحديات أو قصص نجاح أو فرصاً يمكن الاستفادة منها.

و. ترؤس القيادات العُليا في النظام التربوي لقاءات لمناقشة قضايا المساءلة مع المعنيين بها، ووضع المعنيين تحت المحاسبة القانونية حسب الأصول والنظام، وبهدف الدفع نحو التحسين والتطوير وليس بهدف العقوبة ذاتها.

ز. وضع آليات واضحة ومحددة لنظام الحوافز والعقوبات والمكافآت وربطه بنظام المساءلة.

ح. الطلب الدوري المتكرر والعلنيّ من ذوي العلاقة بتقارير المساءلة لتقديم ايضاحات حول التغيير والتطوير والمعالجات أو الاصلاحات التي تمت استجابة لتقرير المساءلة.

ط. رفض القيادات العليا أية طعون في أحكام المساءلة وقراراتها إلا عبر القنوات الرسمية التي يفرضها النظام نفسة، لضمان عدم التحيز، وإعطاء المساءلة القوة الدافعة المناسبة لتحقيق الإنجاز.

تمثل عمليات استجابة النظام التربوي لتقارير المساءلة حجر الأساس في تحقيق التطوير والتغيير المنشود من تطبيق المساءلة المجتمعية، لذلك تقع على عاتق القيادات التربوية بما فيها وزير التربية والتعليم مسؤولية كبيرة في متابعة الإجراءات التي تتخذها كل من إدارات مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم والمدارس، لمعالجة نقاط الضعف وتجاوز التحديات التي أظهرتها تقارير المساءلة، وعليهم جميعاً أن يقدموا الأدلة والشواهد الكافية للمجالس التربوية في كل المستويات على تغيير كل من المدخلات والعمليات والنتائج التربوية وتطويرها استجابة لتقارير المساءلة المجتمعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما درجة ملاءمة الاستراتيجية المقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال عُقِدَت مجموعة تركيز أخرى شارك فيها ثلاثة رؤساء مجالس تربوية من الحاصلين على درجة الدكتوراه، وثلاثة أعضاء من وحدة المساءلة وجودة التعليم في وزارة التربية والتعليم منهم رئيس الوحدة، وأربعة خبراء آخرين من وزارة التربية والتعليم ممن لهم علاقة ببناء القدرات والإشراف التربوي، وقد عرضت عليهم الاستراتيجية، وفتح المجال لطرح الأسئلة والنقاش للتأكد من فهمهم لعناصرها جميعاً، ومراحل تطبيقها، وأُعطوا الفرصة الكافية لدراستها وتقديم ملاحظاتهم وآرائهم، وقد طلب من كلّ واحد منهم أن يضع علامة من مئة لكل مكون من مكونات الاستراتيجية الخمسة، وأن يضع تعديلاته أو ملاحظاته عليها، وأن يضع أية إضافات يراها مناسبة، وقد جاءت الردود كما تظهر في الجدول (24).

الجدول (24)

درجة ملاءمة الاستراتيجية المقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن

المكون	متوسط تقدير المحكمين	أهم الملاحظات
الأول: الإطار العام للاستراتيجية	95 %	تعديلات لغوية
الثاني: التخطيط لتطبيق الاستراتيجية	%88	تضمينها دور المجالس التربوية في التخطيط، ورصد مبالغ مالية من الدولة للمجالس للقيام بمهامها
الثالث: التوعية وبناء القدرات	%98	لا يوجد ملاحظات
الرابع: التطبيق العملي والإجرائي	%96	إعطاء صلاحيات بنص القانون للمجالس لمحاسبة المقصرين في مديريات التربية والتعليم
الخامس التقييم والمتابعة	%100	لا يوجد ملاحظات
الكلي	%95.50	

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مقدمة

يناقش هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي هدفت إلى تطوير استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن، عن طريق تعرّف واقع المساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن، وقياس درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية، وقياس درجة ملاءمتها. وفي ما يأتي عرض مناقشة النتائج تبعاً لتسلسل أسئلة الدراسة:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نَصَّ على:

ما واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجالات واقع المساءلة المجتمعية جميعها قد تراوحت بين (2.21 – 1.70) بفارق (0.51)، وجميعها واقعة في تقدير هامشي عدا مجالي الاستجابة والحوافز اللذين كانا في مستوى الضعيف، وتؤكد هذه النتيجة عدم وجود نظام للمساءلة المجتمعية في النظام التربوي الأردني، حيث أنّ مكونات النظام المتمثلة في مجالات أداة القياس قد كانت في مستوى هامشي أو ضعيف، ما يبرر إجراء هذه الدراسة لتطوير استراتيجية إدارية للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن، وقد يُعزى عدم وجود نظام ضعف المساءلة المجتمعية وتطبيقه لعدة أسباب منها: نقص الخبرات المهنية والاحترافية المجتمعية في تطبيق عمليات المساءلة؛ الأمر الذي يزيد من تخوف قيادات وزارة التربية والتعليم من امكانية تسلط مجموعة من المتنفذين في المجتمع المحلي، واستغلالهم المساءلة المجتمعية لتحقيق مصالح شخصية، ما قد يؤدي إلى تنظيم عمليات الفساد بدلاً من محاربته، ويقلل من درجة الشفافية والنزاهة، علاوة على التخوف من نشوب صراعات على أساس عشائري أو جهوي بسبب الاختلاف في وجهات النظر حول مستويات أداء المدارس، أو بسبب الرغبة في تحقيق مصالح بعض الأفراد، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (أرض وفافو، 2017) التي أشارت وجود فجوات كبيرة في نظام المساءلة وضعف التعاون بين المستويات الإدارية في وزارة التربية والتعليم، وضعف مشاركة المجتمع المحلي وأولياء الأمور ومنظمات المجتمع المدني، ومركزية القرارات ورسم السياسات.

قد كان مجال معايير المساءلة هو المجال ذو المتوسط الحسابي الأعلى؛ وقد يعود ذلك لمعرفة رؤساء المجالس التربوية بالمعايير النوعية للمدرسة الفاعلة، التي يتابعون توظيف المدارس لها في خططهم التطويرية، إلا أن هذه المعايير تشير على العديد من المعايير الآخرى

التي لم يطلع عليها اعضاء ورؤساء المجالس التربوية مثل: المعايير الخاصة بالمناهج وتحصيل الطلبة والقيادة التربوية، والمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والتي تشكل الأساس في تنظيم كل من التخطيط، والمناهج، وبناء قدرات المعلمين، وأداء الطلبة، وقد يُعزى ذلك لعدم علم المشاركين في عينة الدراسة بهذه المعايير، وضعف برامج التوعية والتعريف في وزارة التربية والتعليم حول المعايير وكيفية استخدامها وأهميتها، ودورها في تحسين عمليات المتابعة والمساءلة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ضعف منظومة المعايير نفسها، وعدم وجود خطة مدروسة لمراجعة وتحسين هذه المعايير بما يتفق مع المعايير الدولية، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Barr and Zeitlin, 2011) التي أشارت إلى أن المساءلة لا تطبق بعدالة بحق المعلمين الذين لا يحققون معايير المساءلة.

وجاء في الرتبة الثانية مجال أخلاقيات المساءلة وآدابها بمتوسط حسابي (2.05) وتقدير هامشي، وقد يعود حصوله على متوسط حسابي أعلى من غيره من المجالات؛ لعلاقة مسمى المجال بالجانب القِيَمي والبعد الثقافي المجتمعي، إلا أنّ وجوده في مستوى هامشي قد يدل على وجود آراء اجتماعية مختلفة نحو مهنة التعليم من حيث: الأهداف، وإجراءات التنفيذ، كما أن المختلفين في التخصص والفكر والثقافة من رؤساء المجالس التربوية والعاملين في الميدان التربوي لم ينسجموا لتحقيق الأهداف المشتركة، فضلاً على أنه لا يوجد مبادئ أخلاقية مُعلَنة وشفافة للمساءلة؛ والتي يفضل توثيقها على شكل مدونة للسلوك، وفي كثير من الأحيان يربط أفراد المجتمع عمليات المساءلة بالاستجوابات والعقوبات، مُتَناسين الهدف الأساسي وهو دفع النظام للتطوير والتغيير، مع المحافظة على خصوصة الأفراد وعدم انتهاكها، وكانت هذه النتيجة مختلفة عن دراسة الفهيدان (2009) التي أشارت إلى أن درجة تطبيق مجال أخلاقيات المهنة بوصفه أحد أبعاد المساءلة كانت في مستوى غالباً.

أما فقرات مجال أخلاقيات المساءلة وآدابها فقد حققت المتوسطات الحسابية بمستوى هامشي، وقد يعود ذلك لعدم وجود ضوابط معلنة أو مدونات سلوك تتضمن العناية بخصوصة المعلومات والبيانات للمستجيبين والمستهدفين بعمليات المساءلة، أو عدم إعلان قواعد عمليات المساءلة وإجراءاتها مما يقلل من الثقة بين رؤساء المجالس التربوية والمستويات الإدارية المختلفة في مركز الوزارة، إضافة إلى عدم إعلان الوزارة لمعايير اختيار العاملين في مجال المساءلة أو عمليات التقييم أو التفتيش بوجه عام، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى تعامل الوزارة مع كل المناطق بالتساوي وليس بشكل عادل؛ وبغض النظر عن الإمكانات والموارد والدعم الفني والمادي المقدم لهم؛ وبغض النظر عن الظروف البيئية التي يعيشون فيها، هذا بالإضافة إلى عدم

إعلان مدونات السلوك الأخلاقية ومراجعتها وتطويرها دورياً وباستمرار، وعدم امتلاك وزارة التربية والتعليم الكفايات والقدرات اللازمة للقيام بمثل هذه العمليات، وقد يكون بسسب وجود بعض التقاطعات أو تضارب المصالح كأن يكون أحد الأفراد موظفاً في وزارة التربية والتعليم ويملك مدرسة خاصة.

وبالعودة إلى نتائج السؤال الأول نجد أن مجال التشريعات الخاصة بالمساءلة المجتمعية، قد جاءت فقراته جميعاً في درجة الهامشي، عدا الفقرة السابعة حيث جاءت بدرجة ضعيف، وقد تُعزى هذه النتيجة لعدم وجود تشريعات ناظمة للمساءلة المجتمعية، مما انعكس البيئة العامة لتطبيق المساءلة، من حيث عدم تطبيق اللامركزية وضعف تعزيز المسؤولية المجتمعية، وصعوبة الوصول إلى المسؤولين، وهذا يزيد من عشوائية تطبيق المساءلة؛ لتستند إلى الخبرة السابقة بدلاً من القواعد والتشريعات المكتوبة والمتفق عليها.

وقد جاءت الفقرة الثالثة التي نصت على: "تسمح التشريعات للمجالس التربوية بالوصول إلى الأشخاص المسؤولين أو الذين يؤثرون بصورة مباشرة في القرارات" بالمتوسط الحسابي الأعلى وقد يُفسّر ذلك لوجود لبْس لدى المستجيبين بين تشريعات المساءلة المجتمعية وتعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس (وزارة التربية والتعليم، 2014) التي تسمح للمجتمع المحلي على التواصل مع المسؤولين الذين يؤثرون بشكل مباشر على القرارات وتشجعهم على ذلك، وتضمن اختيار الممثلين للمجتمع المحلي في المجالس التربوية، وتوضح الهيكل التنظيمي للمجالس، ولكن لا يوجد فيها ما يشير إلى المساءلة المجتمعية.

أما الفقرة السادسة التي تنص على: "تسهل التشريعات الدعم المالي والمعنوي من المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني لصالح عمليات المساءلة المجتمعية" فقد كان متوسطها الحسابي (2.04) بتقدير هامشي، وقد يُعزى انخفاض متوسطها الحسابي لوجود شعور عام لدى المجتمع المحلي بأن إجراءات الهبات والإهداء والتبرع تُعدّ عملية مركبة، حيث يتطلب تقديم أي دعم مادي طلب موافقة وزير المالية أولاً قبل تقديم الدعم.

وقد كان متوسط الفقرة الرابعة (1.86) بتقدير هامشي وتنص على: "تنص السياسات على وصف الوظائف والعلاقة المرجعية لإجراءات المساءلة المجتمعية" وقد يعود هذا الانخفاض في متوسطها الحسابي إلى عدم وجود هذه السياسات، وكذلك الحال بالنسبة إلى الفقرة الثانية التي جاءت بمتوسط حسابي (1.83) وتنص على: "توجد تشريعات لأخذ آراء المجتمع المحلي والمجالس التربوية لإصدار الأحكام على أداء المدارس" وقد يُفسّر انخفاض متوسط هذه الفقرة بسبب عدم وجود هذه التشريعات، أما الفقرة السابعة التي تنص على: "تعالج التشريعات رصد

وصرف تكاليف مشاركة أصحاب العلاقة في عمليات المساءلة المجتمعية" التي كان متوسطها الحسابي هو الأقل (1.61) بتقدير ضعيف، وقد يٌعزى تدني متوسطها الحسابي إلى أن الوزارة لا توفر مثل هذه المواصلات، وليس لديها الموارد المادية الكافية لها، علاوة على عدم توافر التشريعات الناظمة لها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ماندينا وجهيف (Mandina & Chiheve, 2011) التي أشارت إلى أهمية توفير المواد المالية لدعم عمليات الجودة والمساءلة.

أما بالنسبة لمجال الحاكمية فقد جاءت المتوسطات الحسابية لفقراتها متدنية، وتقع في درجة هامشي عدا فقرتين وقعتا في مستوى ضعيف، ما يمثل دلالة واضحة على غياب الإشراف المنظم والمسؤول على المجالس التربوية، وأنه لا توجد آليات وإجراءات للمساءلة المجتمعية أو توجهاتها تضمن مساءلة العاملين عن مسؤولياتهم، وتضمن تحقيق النتائج، وقد يدل تدني هذه المتوسطات على تدخل أو تأثير أصحاب القرار في مركز الوزارة ومديريات التربية على أحكام المساءلة التقليدية المطبقة وعمليات تقييمها، وتُعد هذه النتيجة مؤشراً على إهمال الوزارة ومديريات التربية والتعليم لنتائج التقييم، وعدم توظيفها في اتخاذ قرارات استراتيجية، وقد يُعزى ذلك إلى ضعف التسلسل الإداري، وتداخل مسؤوليات التقييم بين عدة جهات في وزارة التربية والتعليم مثل: التقييم والمتابعة، وتقييم برامج التنمية المهنية، والتدقيق الداخلي، وغيرها. ولا توجد أيضاً إجراءات محددة ومعلنة لكيفية استقبال الشكاوى واستئناف أحكام التقييم، وبوجه عام فان تدني درجة مجال الحاكمية يعود إلى اغتراق وزارة التربية والتعليم في الإدارة البيروقراطية والمركزية نحو كل من مديريات التربية والتعليم والمدارس والمجالس التربوية بهدف تحقيق امتثال العاملين والمعلمين للوائح والتشريعات التقليدية بدلا من الاهتمام بتحقيق النتائج وتحسين المخرجات التعليمية، يوقد اتفقت النتائج مع دراسة حتاملة (2016) في تدني مستوى المشاركة الفاعلة، في حين اختلفت معه في درجة تطبيق باقي مجالات الحاكمية، حيث أنّها بحثت مجالات الحاكمية في المساءلة التقليدية التي تختلف عن المساءلة المجتمعية.

أما في مجال الموارد فقد تبين من النتائج أن المتوسطات الحسابية لثلاث فقرات في هذا المجال تقع في درجة هامشي، وهي الفقرات التي تشير إلى الموارد البشرية، وقد يُفسّر هذا الانخفاض بسبب ضعف ثقة أعضاء المجالس التربوية في عدالة اختيار وزارة التربية والتعليم للمقيمين في وحدة المساءلة وجودة التعليم، أو عدم الشفافية في اختيار الخبراء، التي غالباً ما يشعر أعضاء المجالس التربوية بأنها غير مضبوطة بأُسس واضحة، مع قناعتهم بأهمية الموارد البشرية في إنجاح عمليات المساءلة، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة هولواي ونلسن وسالتمارش (Holloway; Nielsen and Saltmarsh, 2017) التي أكدت على أهمية ودور قدرات الموراد

البشرية وأهميتها في إنجاح عمليات المساءلة بوجه عام، وقد جاءت الفقرات الخاصة بالموارد المالية وهما: "يتم توفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ المساءلة المجتمعية في جميع المستويات الإدارية " و " تتوفر وسائل نقل للمشاركين في عمليات المساءلة المجتمعية " ما يؤكد تركيز سياسات وزارة التربية والتعليم على ضبط النفقات، بغض النظر عن نوعية الأداء، والتي اصبحت سمة عامة في الجهاز الحكومي بشكل عام، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (Mandina & Chiheve, 2011) التي تبين أهمية الموارد المادية في إنجاح عمليات المساءلة.

أما في مجال المهارات وبناء القدرات، فقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لكل الفقرات قد كانت في مستوى الهامشي عدا الفقرة الثلاثين، والذي يدل على ضعف برامج توعية العاملين في وزارة التربية والتعليم بعمليات المساءلة، وتؤكد أن أعضاء المجالس التربوية لديهم القناعة بأن الجهات الحكومية التربوية ليس لديها الاستعداد والقدرة على الخضوع للمساءلة المجتمعية والوفاء بمتطلباتها، وقد يُعزى هذا المستوى المتدني لعدم وجود المساءلة المجتمعية أو بسبب قناعة رؤساء المجالس التربوية بضعف احترافية المساءلة التقليدية الموجودة، وإهمال وزارة التربية والتعليم للقيام ببناء قدرات الشركاء من المجتمع المحلي والمعنيين بعمليات المساءلة وأسس المشاركة، والذي كان سينعكس في حال وجودها على زيادة مستوى رضا الرأي العام، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة مارش، وميسينس، وهو(Marsh, Mecenas & Hough, 2017) التي أكدت محدودية برامج التنمية المهنية مع أهميتها الكبيرة لتطوير أنظمة المساءلة، أما الفقرة الثلاثون من مجال المهارات وبناء القدرات فقد نصت على: "يتم تدريب العاملين في المدارس على إجراءات المساءلة المجتمعية" وجاء متوسطها الحسابي بمستوى ضعيف، وقد يعود ذلك لعدم وجود برامج توعية حقيقية للعاملين في المدارس حول المساءلة وأسس المشاركة المجتمعية.

وقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط والإعداد للتقييم قد جاءت جميعها بمستوى هامشي، وقد يدل ذلك على أن المجالس التربوية ليس لديها معرفة بعمليات التقييم التي تتم بمعرفة وزارة التربية والتعليم، ولا يتم إعلامها أو استشارتها في المدارس التي يتم تقييمها، وقد يدل ذلك على تكتم وزارة التربية والتعلم على نتائج تقييم أداء المدارس وعدم إعلانها.

وأظهرت المتوسطات الحسابية لمجال التقارير ومشاركة المعلومات أن فقرات المجال جميعها عدا الفقرة (39) قد كانت بمستوى هامشي، وقد يُفسّر ذلك بسبب عدم نشر وزارة التربية لمثل هذه التقارير خوفاً من ردة فعل المجتمع العكسية ضد سياسات وزارة التربية والتعليم، وقد

تكون بسبب ضعف قدرات وزارة التربية والتعليم في الدفاع عن سياساتها وقراراتها، وقد يعود ذلك لوجود خلل حقيقي لدى الوزارة تضطر معه إلى عدم نشر البيانات والمعلومات لإخفائه، ولأنها لا تتقبل التغذية الراجعة وردود الأفعال من المجتمع المحلي، وقد يعود ذلك لبيروقراطية النظام التربوي، وتعقد التسلسل الإداري بين المستويات الإدارية، وعدم تحديد المسؤوليات بالشكل المناسب، وقد كان المتوسط الحسابي للفقرة (39) التي تنص: " يتم إعلان جميع الآراء والتوصيات لعملية المساءلة المجتمعية " بمستوى ضعيف، وهذا يدل على أن رؤساء المجالس التربوية ليس لديهم علم أو معرفة بنتائج تقارير المساءلة، ولا تتم مشاركتهم في أي جزء أو مرحلة من مراحلها، وهذا تدنى مستوى الشفافية، خوفا من ردة فعل المجتمع المحلي، ووسائل الاعلام؛ وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة الحارثي (2008) التي أشارت إلى أن مجال التقارير ونشر معلومات المساءلة في المملكة العربية السعودية قد كان بمستوى متوسط وأنها تحتاج لتطوير نظام التقرير والوسائل المتبعـة فـي وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وضعف توافر الحد الأدنى للتنسيق بين إدارات التربيـة.

وفي ما يخص فقرات مجال الاستجابة للمساءلة، فقد كان متوسط الفقرة (46) التي تنص على: " تأخذ الوزارة قراراتها بشأن الاستجابة للشكاوى استناداً إلى مبادئ معلنة." بمستوى هامشي، وقد يدل هذا على عدم وجود نظام لاستقبال الشكاوى وأنه يتم التعامل معها بشكل ارتجالي وعشوائي حسب طبيعة الموظف الذي يستقبل الشكوى، وقد يعود ذلك أيضاً إلى عدم وعي رؤساء المجالس بهذا النظام، وقد جاءت باقي متوسطات الفقرات لمجال الاستجابة بمستوى ضعيف، وهو المستوى الأدنى على المقياس، وقد يدل هذا على عدم وجود نظام استجابة لحاجات المدارس، أو التعامل مع المشكلات المشتركة بينها، وقد يدل ذلك أيضاً على عدم وجود منهجية موحدة لدى الوزارة لتفسير هذه البيانات وإعلانها للرأي العام، وقد يُعزى عدم إعلانها إلى الخوف من التعرض لنقد المجتمع المحلي، وقد يكون لعدم قدرة الوزارة على الخضوع فعلاً لعمليات الاستجواب والدفاع عن سياساتها وقراراتها الاستراتيجية لأنها تعتمد على المزاجية، وليس لدى الوزارة آلية محددة لكيفية قيام الإدارات في مركز الوزارة ومديريات التربية والتعليم بتقديم الدعم الفني للمدارس بحسب نقاط ضعفهم وحاجاتهم الفعلية.

وفي مجال الحوافز فقد جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال جميعها بمستوى ضعيف، وقد يُعزى ذلك لعدم وجود علاقة تربط بين نظام الحوافز ونظام المساءلة في الأردن، وقد يُفسّر بسبب تدني درجة الشفافية والموضوعية في تطبيق نظام الحوافز، وكثرة الشكاوى التي يتلقاها رؤساء المجالس التربوية من المعلمين للمطالبة بإنصافهم، وقد يكون بسبب عدم

وجود نظام معلن للربط بين المساءلة والحوافز، ما يجعل من معايير الخضوع للحوافز تختلف من شخص إلى آخر، ولا يرتبط بالمسار الوظيفي للعاملين، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة العمري (2004) من حيث توافر هذا البعد بدرجة متدنية، وميلي (Milley, 2017) الذي أشار إلى أهمية ربط العقوبات بالمساءلة، وقد اختلفت مع الحارثي (2008) الذي أشار إلى وجود هذا البعد بدرجة متوسطة في المملكة العربية السعودية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نص على: ما درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟

حيث إن درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية تساوي الدرجة العليا للمقياس (5) مطروحاً منه درجة واقع المساءلة المجتمعية الذي قَدَّرَهُ رؤساء المجالس التربوية، لذا يمكن حسابها من المعادلة (5- درجة واقع المساءلة في المجال = درجة الحاجة إلى مجال المساءلة)، وبذلك فإن الحد الأعلى الممكن لدرجة الحاجة للاستراتيجية يمكن الحصول عليه من المعادلة (5-1=4)، في حين أن أدنى حد محتمل للحاجة للاستراتيجية يمكن حسابه من المعادلة (5-5=0)، لذلك كانت تدريجات الحاجة إلى المساءلة المجتمعية من (0) إلى (4)، وبناء على ذلك فقد كانت المتوسطات الحسابية لدرجة الحاجة إلى مجالي: الحوافز (العقوبات والمكافآت)، والاستجابة للمساءلة هما الأعلى بدرجة حرجة، وقد يعود ذلك لعدم وجود نظام للحوافز (العقوبات والمكافآت) أو لعدم ربطه بعمليات المساءلة ونتائجها، وقد يكون النظام موجوداً ولكن يوجد شعور عام بعدم العدالة في تطبيقه، أما بالنسبة إلى درجة الحاجة إلى مجال الاستجابة للمساءلة التي كانت بمستوى حرجة، فقد يعود ذلك لتدني مستوى الدعم الفني والإداري المقدم للراغبين في تجاوز نقاط ضعفهم وتحسينها، وقد يكون لضعف قدرة وزارة التربية والتعليم على تحديد الأمور أو القضايا المشتركة بين المدارس والعاملين لعكسها في عمليات التخطيط الاستراتيجي ورسم السياسات التربوية، وقد يكون لعدم وجود ضبط للعمليات لضمان تحقيق النتائج التي تعكس القضايا المشتركة، وقد يعود ذلك إلى الاغراق في البيروقراطية والتركيز على العمليات والإجراءات بدلاً من النتائج، فتجد عملاً متواصلاً بلا نتائج حقيقية على أرض الواقع، وقد يعود ذلك إلى الترهل الإداري وعدم تحمل العاملين لمسؤلياتهم على أكمل وجه، وهذا يؤكد أن عناصر الحوافز والاستجابة للمساءلة المجتمعية غالباً غير موجودة، وإنْ وجدت فهي لا تحقق الأهداف

ولا تحقق المعايير الدولية، وأجزاءها الأساسية غير موجودة، وتعمل بشكل يضر بالنظام والحاجة إلى تغييرها وتطويرها حاجة حرجة من غيرها لا يستقيم الأداء.

لقد ظهرت الحاجة إلى باقي مجالات المساءلة المجتمعية (الموارد، والتقارير ومشاركة المعلومات، والتخطيط والإعداد للتقييم، والحاكمية، والتشريعات، والمهارات وبناء القدرات، وأخلاقيات المساءلة وآدابها، ومعايير المساءلة) بدرجة ملحة، وهي أقل بقليل من الحاجة إلى نظام الحوافز والاستجابة للمساءلة المجتمعية، وقد يؤكد ذلك وجود حاجة حقيقية لتطوير استراتيجية المساءلة المجتمعية، إضافة إلى وجود ضعف إدارة الموارد البشرية ذات العلاقة بالمساءلة من حيث اختيارهم وبناء قدراتهم، وتحسين وعي المعنيين بالمساءلة حول أهدافها وآليات عملها وأثرها في تحقيق النتائج.

وقد تدل درجة ملحة لمجال التقارير ومشاركة المعلومات، إلى ضعف مهارات كتابة التقارير وتوثيقها لقصص النجاح الفردية، ونقاط الضعف المشتركة، وكيفية نشرها للرأي العام، وقد تكون هذه التقارير مصوغة بطريقة عامة لا تساعد متخذ القرار على الاستجابة لها أو اتخاذ إجراءات عملية معتمداً عليها، وقد يكون هذا النوع من التقارير غير متوافر من الأصل، وقد يكون ذلك لعدم وجود استراتيجية اتصال جماهيري واضحة ومعلنة تساعد كل من له علاقة بتقديم معلوماته بدقة ووضوح دون التعدي على أدوار الآخرين.

أما مجال التخطيط والإعداد للتقييم الذي جاء بدرجة ملحة، فقد يعود ذلك لعدم وجود نظام للإعداد لعمليات المساءلة، وقد يكون لضعف مهارات الإعداد والتخطيط لعمليات التقييم وكيفية إجراء الملاحظات النوعية الميدانية، ما يجعل من عمليات التقييم عمليات شكلية لا تستطيع رصد المشكلات وملاحظة القضايا الفنية التي تحتاج إلى إصلاح حقيقي.

أما بالنسبة إلى درجة الحاكمية التي جاءت بمستوى ملحة فقد يعود ذلك لعدم وجود نظام لضبط العمليات وبيان التسلسل الهرمي الإداري لعمليات المساءلة، أو بسبب الترهل الإداري، وقد تكون هذه الدرجة جاءت لضعف وعي رؤساء المجالس بالفرق بين الهيكل التنظيمي لعمليات المساءلة وبين دور المجالس التربوية في حشد الدعم الفني والمادي للمدارس.

أما بالنسبة للتشريعات فإن الحاجة لها بدرجة ملحة، لعدم وجود تشريعات للمساءلة المجتمعية، ولا تحتوي التشريعات المتوافرة للمساءلة التي تقدمها وزارة التربية والتعليم من خلال وحدة المساءلة وجودة التعليم على الكثير من التفصيلات في ما يخص العقوبات والأدوار والمسؤوليات، والوصف الوظيفي ...

وقد كانت درجة الحاجة ملحة لمجال المهارات وبناء القدرات أيضاً، وقد يعود ذلك إلى عدم قيام الوزارة بأية برامج توعية وتعريف المعنيين بالمساءلة مثل مديري المدارس والمشرفين التربويين، إضافة إلى الطلبة، وأولياء الأمور، الذين يمثلون فئة المستفيدين من العملية التربوية، والذي قد يكون بسبب شح الموارد وقلتها لدى الوزارة، وقد يعود لعدم امتلاك وزارة التربية والتعليم لرؤية واضحة في مجال المساءلة واعتمادها فقط على الآليات التقليدية في المساءلة.

وقد كانت درجة الحاجة ملحة لمجال أخلاقيات المساءلة وآدابها أيضاً، الذي يمثل في الحقيقة قصوراً عاماً حتى على الصعيد الدولي، لعدم توافر دراسات كافية في هذا المجال، الذي قد يحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث.

كما كانت درجة الحاجة ملحة لمجال معاييرالمساءلة أيضاً، وقد يدل ذلك على حاجة حقيقية لمراجعة منظومة المعايير بما فيها المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة، لتحديثها لتبقى متناغمة مع المعايير الدولية، وأخيراً فإن درجة الحاجة إلى استراتيجة المساءلة المجتمعية قد جاءت بدرجة ملحة، وقد يدل ذلك على أن غالبية عناصر المساءلة المجتمعية لا تحقق الأهداف المطلوبة، ولا تحقق المعايير الدولية، ولا تتوافر أهم أجزائها، وتحتاج إلى بناء بصورة ملحة وعاجلة، وهذا ما يزيد من مبررات هذه الدراسة لبناء استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن.

ولقد أظهر التحليل وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير درجة الحاجة لاستراتيجية المساءلة المجتمعية من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية تعزى للإقليم وقد أظهرت مقارنات شيفيه (Scheffe) أن هذه الفروق لصالح إقليم الجنوب فقط، وقد يعود ذلك إلى قلة التعليم الخاص في إقليم الجنوب واعتماد غالبية أولياء الأمور على التعليم الحكومي في تعليم أبنائهم، ما يزيد من متابعتهم لنوعية التعليم وجودته في هذه المدارس، وقد اتفقت هذه النتيجة جزئياً مع دراسة كل من الحتاملة (2016) ودراسة الطويسي، والطراونة (2017) في أن درجة المساءلة التقليدية في الأقاليم البعيدة عن المركز (الجنوب والشمال) أعلى منها في الوسط.

ولم تظهر نتائج التحليل فروقاً لصالح الجنس، وقد يعود ذلك لقلة عدد الإناث في عينة الدراسة إذْ لم يتم التمكّن من الوصول إلى عدد أكبر من الإناث المشاركات في المجالس التربوية، وأبدى بعضهن أيضاً عدم الرغبة في المشاركة في الدراسة لشعورهن بالإحباط من الإجراءات البيروقراطية الإدارية المفرطة، وعدم إعطائهن الفرصة الكافية للعمل من وجهة نظرهن. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الطويسي، والطراونة (2017)، والحتاملة

(2016) ودراسة خيرالله (2016)، وسمير (2008)، في عدم وجود فروق تعود للجنس في درجة تقدير المساءلة، واختلفت مع دراسة العمر (2016) في وجود فروق لصالح الإناث.

ولم تظهر نتائج التحليل فروقاً لصالح المؤهل العلمي، وقد يعود ذلك لأن تقدير درجة المساءلة لا يحتاج إلى معرفة متخصصة، بقدر ما يحتاج إلى معرفة تربوية عامة وسمات قيادية بغض النظر عن المؤهل، وقد يكون لتعرض رؤساء المجالس التربوية إلى برنامج تدريبي حول معايير أداء المدرسة الفاعلة والأدوار والمسؤوليات لكل من مدير المدرسة والمجلس التربوي والمشرف التربوي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات الطويسي والطراونة (2017)، والحتاملة (2016)، وسمير (2008)، واختلفت مع دراسة العمر (2016) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح الدراسات العليا.

ولم يظهر التحليل أية فروق دالة إحصائياً تعود للتفاعل بين متغيرات الجنس، والإقليم والمؤهل العلمي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات الطويسي والطراونة (2017)، والحتاملة (2016).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: ما الاستراتيجية الإدارية المقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن؟

بناء على مسح الأدب والدراسات السابقة والتعرف إلى المكونات الأساسية للمساءلة المجتمعية، وتحليل واقع المساءلة المجتمعية في الأردن من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية، وآراء عدد من الخبراء في مركز وزارة التربية والتعليم ورؤساء المجالس التربوية فقد تم تطوير استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن، وقد تكونت هذه الاستراتيجية من خمسة مكونات أساسية:

1. الإطار العام للاستراتيجية الذي يشكل صلب المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تتكون منها المساءلة المجتمعية في القطاع التربوي، مفصلة حسب أجزاء فرعية على النحو الآتي:

أ. الافتراضات التي قامت عليها الاستراتيجية: وستساعد هذه الافتراضات في الإبقاء على الاستقرار في سياسات المساءلة المجتمعية والبناء المستقبلي المبني على الواقع.

ب. مبررات الاستراتيجية: وتشكل منطلقاً مهماً في حشد الدعم والتأييد المجتمعي والرسمي لمكونات الاستراتيجية وتطبيقها، وتسهم بشكل أساسي

ومباشر في بناء استراتيجية اتصال تحافظ على استقرار سياسات المساءلة المجتمعية واستدامتها.

ج. تحليل البيئة التربوية: وقد مثلت المنطلق الأساسي لبناء الاستراتيجية، وحددت المكونات والرسالة التي ستنتهجها لتحقيق رؤية المساءلة المجتمعية.

د. النتائج المستقبلية للاستراتيجية: وقد صيغت على شكل نتائج وذلك استجابة لتحقيق نظرية الإدارة بالنتائج إذْ أشارت بعض الدراسات إلى أفضلية المساءلة بالنتائج مثل جيل وليرنر وميوسكي (Gill; Lerner & Meosky, 2016)

ه. عناصر المساءلة المجتمعية: صُنفت عناصر المساءلة التي تم التوصل إليها من الأدب والدراسات السابقة في مصفوفة تربط بين مكونات النظام: المدخلات، والعمليات، والنتائج، والتغذية الراجعة وذلك في المستويات الإدارية التربوية الثلاثة: المدرسة ومديرية التربية والتعليم، ومركز الوزارة، وسيساعد هذا التصنيف في عمليات المراجعة بقصد تطوير المساءلة المجتمعية وتعرّف الفجوات عند التحليل في مراحل التطبيق والمراجعة المستقبلية.

و. تدفق بيانات الاستراتيجية: أبرز هذا البند تصوراً جديداً للتسلسل الإداري للمجالس التربوية، بدءاً بمجلس أولياء الأمور على مستوى المدرسة، والمجلس التربوي على مستوى التجمع الجغرافي للمدارس أو ما يعرف بالشبكة في تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس ومجالس التطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم رقم (1) لسنة (2014).

2. التخطيط لتطبيق الاستراتيجية: وتمثل أحد المفاصل المهمة في الانتقال من التنظير إلى التطبيق العملي، ولا بد هنا من الانتباه إلى أهمية اختيار الاشخاص المناسبين لتحمل مسؤولية التطبيق، لضمان تحقيق النتائج المتوقعة، واستدامة التطبيق المستقبلي.

3. التوعية وبناء القدرات: وتمثل منطلقات لبناء قدرات القائمين على نظام المساءلة لرفع قدراتهم لدرجة الاحتراف، إضافة إلى برامج التوعية والتعريف للجهات والأفراد ذوي العلاقة بالمساءلة.

4. التطبيق العملي للاستراتيجية: عمليات التطبيق التي تحتاج إلى قيادة تركز على عمل الفريق، وتكون موجة بالنتائج.
5. المتابعة والتقييم واستجابة النظام: وهو مجموعة النتائج ومؤشرات قياس الأداء عليها، وقيم الأساس والمستهدف، التي يتم تحديدها حسب واقع كل مديرية سواء أكانت في الميدان أم مركز وزارة التربية والتعليم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نص على: ما درجة ملاءمة الاستراتيجية المقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن؟

ويظهر من أحكام الخبراء في مجموعة التركيز التي درست مدى ملاءمة الاستراتيجية للتطبيق، أنها جميعاً كانت بدرجة عالية ومقبولة لغايات تطبيق الاستراتيجية، إذْ يُظهر المكون الأول درجة عالية وملاحظات لغوية فقط تم تعديلها، أما بالنسبة إلى المكون الثاني الخاص بالتخطيط لتطبيق الاستراتيجية، فلا بد من أن نأخذ بعين الاعتبار الموارد المالية الشحيحة، التي قد تشكل أحد أهم التحديات أمام عمليات التطبيق، إلا أن الباحث على قناعة بأنه يمكن تجاوز هذا التحدي إذا ما تمت توعية أصحاب العلاقة بالظروف المادية وكيفية التغلب عليها.

وقد كانت درجة ملاءمة المكون الثالث: التوعية وبناء القدرات، عالية ومقبولة دون ملاحظات، أما المكون الرابع: التطبيق العملي والإجرائي، فعلى الرغم من ارتفاع درجة الملاءمة إلا أنه توجد ملاحظات، يبدو أنها صعبة المنال في المرحلة الحالية، وقد تحتاج إلى مدة زمنية طويلة لتحقيقها؛ لا سيما أنها ستشكل نقلة نوعية في إجراءات النظام التربوي، بالإضافة إلى حاجتها إلى تغيير ثقافي واجتماعي كبير، لكي لا تُسْتَغل لمصالح شخصية.

أما بالنسبة إلى المكون الخامس، فقد كانت درجة ملائمته عالية جداً، ولا توجد عليها ملاحظات وقد يعود ذلك لضعف معرفتهم بالإدارة الموجهة بالنتائج وكيفية صياغة مؤشرات الأداء النوعية والكمية.

التوصيات

1. انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الخاصة بواقع المساءلة المجتمعية في النظام التربوي الأردني، والتي أظهرت درجة هامشية أو ضعيفة في أغلبها فإن الدراسة توصي بالآتي:
   أ. تطوير نظام الحوافز في وزارة التربية والتعليم وربطه بعمليات المساءلة والمسار الوظيفي للعاملين في القطاع التربوي.

ب. تطوير مدونة أخلاقيات للمساءلة وآدابها تعزز الشفافية والنزاهة والعدالة وتضمن خصوصية الأفراد.

ج. مراجعة التشريعات الخاصة بمشاركة المجتمع المحلي في عمليات التخطيط وصناعة القرارات وعمليات المساءلة.

د. إعادة تشكيل المجالس التربوية في كل المستويات الإدارية لتتناسب وعمليات تطوير المساءلة ومشاركة المجتمع المحلي في العملية التربوية.

ه. تطوير نظام لاستجابة مديريات الإدارات في مركز الوزارة لحاجات المدارس استناداً لعمليات المساءلة ونتائجها.

2. توصي الدراسة وزارة التربية والتعليم باتخاذ التدابير اللازمة لتطبيق استراتيجية المساءلة المجتمعية بالصورة التي طُوّرت في هذه الدراسة.

3. إجراء دراسة لتقييم فاعلية تطبيق استراتيجية المساءلة المجتمعية بهدف تعرّف درجة تحقيقها للنتائج التي وضعت من أجلها.

1. المصادر والمراجع العربية:

- **القرآن الكريم**

- أبو العزم، عبدالغني. (2013). **معجم الغني الزاهر**. الرباط: مؤسسة الغني للنشر.

- أبوحمدة، سعدة أحمد. (2008). **درجة تطبيق المساءلة الإدارية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الخاصة بمحافظة العاصمة عمان من وجهة نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

- أرض، منظمة النهضة العربية للديمقراطية والتنمية؛ وفافو، معهد البحوث النرويجي. (2017). **التعليم من أجل المستقبل: تعزيز ثقافة المسؤولية والمساءلة من أجل تحسين البيئة التعليمية في الأردن.** دراسة مقدمة في ورشة عمل المساءلة وجودة التعليم، عمّان، الأردن.

- الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2015 - 2026. (2015). **التعـليـم مـن أجـل الازدهـار: تـحـقـيـق الـنـتـائـج.**
https://media.wix.com/ugd/176e64_ad576b8f4c464d97ae6ced77e4fb0850.pdf

- بدران، إبراهيم. (2016). **مقاربات نحو إصلاح التعليم. ندوة في مركز الرأي للدراسات،** بتاريخ (14 آب 2016)، عمان، الأردن.
http://www.alraicenter.com/alraicenter.com/User_Site/Site/View_Articlear.aspx?type=2&ID=1824

- البريثن، عبد العزيز (2008). نحو تصور لصياغة دستور أخلاقي عربي للخدمة الاجتماعية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية،** عدد إبريل، جامعة حلوان، مصر.

- البنك الدولي. (2005). الدليل المرجعي للمساءلة الاجتماعية: ماذا تعني المساءلة الاجتماعية بالنسبة للبنك الدولي.

- الجريدة الرسمية للمملكة الأردنية الهاشمية. (2016). **نظام رقم (130) نظام التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم** . عمان، الأردن، العدد (5430). www.pm.gov.jo

- الحارثي، عبدالله بن صالح مريس. (2008). **بناء إنموذج للمساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستيرغير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

- حتاملة، عبدالسلام محمود .(2016). **المساءلة الإدارية وعلاقتها بالحوكمة المؤسسية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر مديري التربية ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين فيها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد. الأردن.
- حمد، الصحصاح حمد محمد. (2008). **الحسبة في الدولة الفاطمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخرطوم. الخرطوم.
- خيرالله، مها سليمان. (2016). **إنموذج إداري مقترح لتطبيق المساءلة التربوية الذكية في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن في ضوء الواقع والاتجاهات الإدراية الحديثة**. إطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الأردن.
- الدريني، لبنى نعيم أحمد. (2000). **اتجاهات مديري المدارس الثانوية نحو المساءلة في محافظة العاصمة**. رسالة ماجستيرغير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الدويري، أحمد عودة. (2002). **المساءلة في الإدارة العامة في الأردن، دراسة تحليلية من وجهة نظر مدراء في وزارة التنمية الإدارية وأجهزة الرقابة المركزية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،الاردن .
- ديوان الخدمة المدنية. (2013). **نظام الخدمة المدنية لعام 2013.** المملكة الأردنية الهاشمية. http://moe.gov.jo/Files/%2818-11-2014%29%289-46-30%20AM%29.doc
- الراسبي، زهرة. (2006). **تطوير أنموذج مساءلة الأداء في النظام التربوي بسلطنة عمان.** أطروحة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية: عمان.
- الرشدان، عبدالله زاهي؛ والهمشري، عمر أحمد. (2002). **نظام التربية والتعليم في الأردن.** عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- السبيعي، فارس. (2010). **دور الشفافية والمساءلة في الحد من الفساد الإداري في القطاع الحكومي في المملكة العربية السعودية**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- سمير، حنان موسى محمد. (2008). **واقع المساءلة الإدارية في مديريات التربية والتعليم في محافظات الخليل وبيت لحم من وجهة نظر مديري المدارس والحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، أبوديس، فلسطين.

- الشوابكة، طه عبدالوالي. (2015). **المناهج الأردنية وفرية الدعشنة**. ندوة في مركز الرأي للدراسات، بتاريخ (5 تشرين ثانية 2015)، عمان الأردن.

http://www.alraicenter.com/alraicenter.com/User_Site/Site/View_Articlear.aspx?type=2&ID=1574

- صميدة، وغريس. (2014). **نتائج تحليل التقييمات الدولية تيمز لسنة 2011 في الدول العربية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. المرصد العربي للتربية، إدارة التربية. http://www.moe.gov.jo/Departments/DepartmentSectionDetails.aspx?DepartmentSectionDetailsID=275&DepartmentID=7

- الطراونة، إخليف. (2015). **المساءلة والنظام التربوي**. ورقة مقدمة للمبادرة النيابية في البحر الميت. ورقة غير منشورة. الأردن.

- الطراونة، رشا والعضايلة، علي محمود. (2010). أثر تطبيق الشفافية على مستوى المساءلة الإدارية في الوزارات الأردنية. **المجلة الأردنية في إدارة الأعمال**، 6 (1): 96-63.

- الطويسي، زياد أحمد؛ والطراونة، إخليف يوسف. (2017). المساءلة التربوية وعلاقتها بالفاعلية الإدارية في مديريات التربية والتعليم في الأردن من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. **الجمعية التربوية الأردنية، المجلة التربوية الأردنية**. (مقبول للنشر).

- الطويسي، زياد؛ والنوايسة، عايش؛ ملوح، حفص؛ البشتاوي، إبراهيم؛ العدوان، خالد؛ الزواهرة، أحمد؛ بدارنة، حسين. (2015). **القيادة التعليمية لتطوير المدرسة: برنامج تطوير المدرسة**، ج2. عمّان، وزارة التربية والتعليم،.

- الطويسي، زياد؛ والنوايسة، عايش؛ ملوح، حفص؛ وقعوار، شفاء؛ البطوش، عبدالقادر؛ الزواهرة، أحمد؛ إرتيمة، ماجدة؛ بدارنة، حسين. (2015). **القيادة التعليمية: دعم تنفيذ تطوير المدرسة**،ج7. عمّان، وزارة التربية والتعليم،.

- عايش، أحمد. (2005). المساءلة التربوية. **مجلة المعلم**، 16(7)6، 14.

- عبابنة، رائد اسماعيل؛ والجمعان، نادية محمد. (2010). اتجاهات العاملين في وحدات الرقابة حول دور المساءلة والتفويض الإداري في الرقابة: دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم في الأردن. **مجلة دراسات العلوم الإدارية**، 37(2): 388-407.

- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (1986). **فتح الباري شرح صحيح البخاري**. القاهرة، دار الريان للتراث.
- عليمات، محمد مقبل؛ وعليمات، صالح ناصر. (2004). **النظام التربوي الأردني**. عمّان، الشروق للنشر والتوزيع.
- العمر، نور كامل. (2015). **مستوى ممارسة القادة الإداريين في وزارة التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الإدارية وعلاقته بمستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط. عمّان، الأردن.
- العمري، حيدر بركات. (2004). **واقع المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- العمري، حيدر محمد بركات. (2012). درجة توافر عناصر المساءلة التربوية في نظام المساءلة التربوية في وزارة التربية والتعليم في الأردن. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. 10(1): 71-98.
- العناقرة، محمد محمود. (2011). التعليم في عهد الإمارة. **جريدة الدستور الأردنية**. العدد 15827 السنة الخامسة والاربعين. الأربعاء، 3 آب، ملحق الشباب ص7.
- الفرحان، يسري عبدالله طلفاح. (1994). **التشريعات التربوية وتطور عملية التعليم في الأردن من سنة 1929-1993**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. الأردن.
- الفهيدان، سارة بنت محمد بنت صالح. (2009). **واقع المساءلة التربوية في مدارس التعليم العام الحكومي للبنات بمدينة مكة المكرمة ومتطلبات تفعيلها ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مديرات هذه المدارس**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- وزارة التربية والتعليم. (2001). **نظام التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم رقم (46) لسنة (2001) وتعديلاته**، عمان، الأردن
http://www.moe.gov.jo/Files/(3-2-2015)(12-58-00%20PM).doc
- وزارة التربية والتعليم. (2014).**تعليمات المجالس التربوية لشبكات المدارس ومجالس التطوير التربوي في مديريات التربية والتعليم رقم (1) لسنة (2014)**. عمان، الأردن.
http://www.moe.gov.jo/Files/(17-6-2014)(8-48-56%20AM).doc

- وزارة التربية والتعليم. (2015: أ). **دليل نظام مساءلة المدارس**. دليل غير منشور. عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم. (2015: ب). **التقارير الإحصائية للأعوام 2011-2015**.
http://www.moe.gov.jo/MenuDetails.aspx?MenuID=29

- وزارة التربية والتعليم. (2015:ج). **نظام جودة التعليم والمساءلة لوزارة التربية والتعليم لسنة 2015**. عمان الأردن.
http://www.pm.gov.jo/upload/attach/1453107942-pm-1.pdf

- وزارة التربية والتعليم . (2016). **تقاير التقييم والمتابعة لبرنامج تطوير المدرسة والمديرية. (2012، 2013، 2014، 2015، 2016)**. عمان، الأردن.
http://www.moe.gov.jo/NewPages.aspx?PageID=YQ3uIWvksgg=

- وزارة تطوير القطاع العام. (2016). **أبرز المؤشرات الدولية وواقع حال الأردن فيها**. التقرير السنوي الثاني.

- وزارة تطوير القطاع العام. (2017). **أبرز المؤشرات الدولية وواقع حال الأردن فيها**. التقرير السنوي الثالث.
http://www.mopsd.gov.jo/ar/PDF%20Files/third%20indicator%20report.pdf

2. المراجع الأجنبية:

- Adams, C. M., Ford, T. G., Forsyth, P. B., Ware, J. K., Olsen, J. J., Lepine, J. A., Sr., Barnes, L. B., Khojasteh, J., & Mwavita, M. (2017). **Next generation accountability: A vision for improvement under ESSA**. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved 10 August 2016 from: https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Next_Generation_Accountability_REPORT.pdf

- Alberta Teachers' Association. (2005). **Accountability in Education. Edmonton**. Eighty-Eighth Annual Representative Assembly Handbook, 49-63. Retrieved 10 March 2017 from: https://www.teachers.ab.ca/SiteCollectionDocuments/ATA/Issues%20In%20 Education/Emerging%20Issues/Accountability%20Discussion%20Paper.pdf

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education [AERA,APA,NCME]. (2000). **Standards for educational and psychological testing for 1999**. Washington, DC: American Psychological Association.

- Anderson, Jo Anne. (2005). Accountability in education. **Education policy booklet series**. International Academy of Education (IAE) and the International Institute for Educational Planning (IIEP). Retrieved 10 January 2017 from: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001409/140986e.pdf

- Ann, Cavoukian; Scott, Taylor; Martin, E. Abrams. (2010). Privacy by Design: essential for organizational accountability and strong business practices. **Identity in the informational society**. 3(2), 247–251

- Baker, E.L.؛ Linn, R.L.؛ Herman, J.L.؛ Koretz, D.؛ & Elmore, R.F. (2001). **Holding accountability systems accountable: Research-based standards**. Paper

presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

- Baker, Eva L. and Linn, Robert L. (2004). **Validity Issues for Accountability Systems. Redesigning Accountability Systems for Education**. Teachers College, Columbia University

- Barr. A; Mugisha F.; Serneels P. and Zeitlin A. (2012). **Information and Collective Action in Community-based Monitoring of Schools: Field and Lab Experimental Evidence from Uganda**" Working paper. Retrieved 10 April 2017 from: https://www.dartmouth.edu/~neudc2012/docs/paper_277.pdf

- Biesta, Gert J.J. (2004). Education, Accountability, And The Ethical Demand: Can The Democratic Potentla.L Of Accountability Be Regained. **Educational Theory**, 3(54), 233-250.

- Bruns, Barbara, Deon Filmer, and Harry Anthony Patrinos. (2011). **Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms**. The World Bank

- Carlson, D. (2002). The focus of state educational accountability systems: Four methods of judging school quality and progress. In W. J. Erpenbach et al., Incorporating multiple measures of student performance into state accountability systems—A compendium of resources: 285-297

- Carter, Donna. (2000). A national Study of school level Accountability Indicators Systems. **Dissertation Abstracts International**, A 60(9).P.3208.

- Commins, S. (2007). **Community Participation in Service Delivery and Accountability**, UCLA, Los Angeles . Retrieved 7 February 2017 from: http://www.gsdrc.org/document-library/community-participation-in-service-delivery-and-accountability/

- Dorn, S., & Ydesen, C. (2015). Towards a comparative and international history of school testing and accountability. **Education Policy Analysis Archives**, 22 (115). 1-11
- Dubnick, M.(2003) Accountability And Ethics: Reconsidering the Relationships, **International Journal of Organization Theory and Behavior**, 6(3), 405-441.
- Elizabeth Graue; & Erica Johnson. (2011). Reclaiming Assessment Through Accountability That Is “Just Right”. **Teachers College Record** (Columbia University). 113(8),1827–1862
- Fast, Forte E. & Hebbler, S. (2004). **A framework for examining validity in state accountabil ity systems** . Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved 10 August 2016 from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED484701.pdf
- Fuhrman, S. (1999). The new accountability. CPRE Policy Briefs , RB-27. Philadelphia, PA: The Consortium for Policy Research in Education.
- Galab, S.; Jones, Charlotte; Latham, Michael & Churches, Richard. (2013). **Community-based accountability for school improvement: A case study from rural India**. CfBT Education Trust, UK. Retrieved 10 March 2017 from: http://cdn.cfbt.com/~/media/cfbtcorporate/files/research/2013/r-community-based-accountability-in-india-2013.pdf
- Gill, B. P.; Lerner, J. S.; & Meosky, P. (2016). Reimagining accountability in K–12 education. **Behavioral Science & Policy**, 2(1). 57–70.
- Hamilton, Laura S.; Stecher, Brian M. & Yuan, Kun. (2012). Standards-Based Accountability in the United States: Lessons Learned and Future Directions. **Education Inquiry**. 3(2),149–170

- Aspen, Co. (2009). **Core Principles for New Accountability in Education. The Aspen Institute Education and Society Program**. Educauon & socity program. Retrieved 10 December 2016 from: https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/pubs/Core_Principles_April2010.pdf
- Harrison, Cameron. (2015). **Driving up Quality of Education and Educational Outcomes: a national strategy**. Unpublished paper. Ministry of Eduction. Jordan.
- Holloway, Jessica; Nielsen, Ann and Saltmarsh, Sarah. (2017). Prescribed distributed leadership in the area of accountability: The experiences of mentor teachers. **Educational Management Administration & Leadership**. 1–18
- Kearns, S; Vigar, D & Scimmi, K.(2005). **Infrastructure for Board Accountability: Governance Structures and Processes for a Community Hospital**. Case Study Library. http://www.longwoods.com/content/17734
- Klugman, J. (2013) **Case Study Report: Promoting Citizens' Engagement in Basic Education.** Australian Community Development and Civil Society Strengthening Scheme (ACCESS) Phase II, Canberra, AusAID.
- Lawanda, Edwards (2009). **Accountability Practices of School Counselors**. Unpublished Master Thesis, Auburn University, Thesis and Dissertations. Retrieved 10 January 2017 from: http://hdl.handle.net/10415/1715
- Lewis, Maureen & Gunilla Pettersson. (2009). **Governance in education: Raising performance in the sector-Overview of issues and evidence**. Working Paper. DC: World Bank. Retrieved 10 september 2016 from: http://siteresources.worldbank.org/EXTHDOFFICE/Resources/5485726-1239047988859/GAC_in_education_master_12_April_2009.pdf

- Linn, R. L. (2000). Assessments and accountability. **Educational Researcher**, 23(9), 4–16.

- Loucks, Hazel E. (2005). **A Teachers' Union Perspective on NCLB Accountability Issues.** Retrieved 10 January 2017 from: http://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/2005_15Loucks_550_1.pdf

- Majeed, R. (2013). **Promoting Accountability, Monitoring Services: Textbook Procurement and Delivery**, The Philippines, 2002-2005. Innovations for Successful Societies, Princeton University.

- Mandina, Shadreck & Chiheve, Hebert. (2011). Quality And Accountability In Education: What Say The School Heads? **Educational Research International**. 2(2)

- Marsh, Julie; Mecenas, Susan Bush & Hough, Heather. (2017). **Learning From Early Adopters in the New Accountability Era Insights From California's CORE Waiver District**. Educational Administration Quarterly.

- Milley, Peter. (2017). Maladministration in education: Towards a typology based on public records in Canada. E**ducational Management Administration & Leadership**, 45(3), 466–483

- Mintzberg, H. (2001). Genaral Strtigic Theory: The Strategy Concept I: Five Ps For Strategy. **California Management Review**. 11-24.

- Noguera, Pedro A. (2004). Standard for Whom? Rethinking standards-based reform in public Education, 66-81, Retrieved 20 January 2017 from: https://steinhardt.nyu.edu/metrocenter.olde/resources/PDF/standards20and%20accountability.pdf

- Nye, B., Konstantopoulos, S. and Hedges L.V. (2004). How large are teacher effects? **Educational Evaluation and Policy Analysis** 26(3), 237–257.
- Pandey, P., Goyal, S. and Sundararaman, V. (2009) 'Community Participation in Public Schools: Impact of Information Campaigns in three Indian states,' **Education Economics**, 17 (3), 355–375.
- Pfiffner, James P. (2004). Traditional Public Administration versus The New Public Management: Accountability versus Efficiency. Published in **Institutionenbildung in Regierung und Verwaltung: Festschrift fur Klaus** Konig, A. Benz, H. Siedentopf, and K.P. Sommermann, eds. George Mason University. 443-454.
- Provasnik, S., Malley, L., Stephens, M., Landeros, K., Perkins, R., and Tang, J.H. (2016). **Highlights From TIMSS and TIMSS Advanced 2015: Mathematics and Science Achievement of U.S. Students in Grades 4 and 8 and in Advanced Courses at the End of High School in an International Context** (NCES 2017-002). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC. Retrieved 10 May 2017 from: http://nces.ed.gov/pubsearch.
- Pulliam, A. L. (2008). **The Impact of Student Mobility on School Accountability in Texas**. Unpublished Master Thesis, Baylor University. Retrieved 5 January 2017 from: http://hdl.Handle.net/2104/5028
- Reeves, D. (2004). **Accountability for Learning: How Teachers and School Leaders Can Take Charge**. Alexandria, Va: ASCD.
- Rocha Menocal, A. & Sharma, B. (2008). **Joint Evaluation of Citizens' Voice and Accountability: Synthesis Report**. DfID, London. Retrieved 8 November

2016 from: https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/3425.pdf

- Rospert, Carly.(2013). **Building an ACCOUNTABILITY Structure:** Toolkit. Striving for change. Retrieved 22 January 2017 from: http://www.strivetogether.org/sites/default/files/images/AccountabilityStructureToolkit.pdf

- Salehmoghaddam AR, Mazloom SR, Sharafkhani M, Gholami H, Emami Zeydi A, Khorashadizadeh F, Emadzadeh A. (2017). **Determinants of Social Accountability in Iranian Nursing and Midwifery Schools: A Delphi Study.** IJCBNM. 5(2),175-187.

- Sanders, W. L., Saxton, A. M., & Horn, S. P. (1997). **The Tennessee value-added system: A quantitative outcomes-based approach to educational assessment**. In J. Millman (Ed.), Grading teachers, grading schools: Is student achievement a valid measure?. 137–162. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Stecher, Brian & Kirby, Sheila Nataraj. (2004). **Organizational Improvement and Accountability Lessons for Education from Other Sectors**. RAND Corporation. ISBN 0-8330-3500-2. Retrieved 8 January 2017 from: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG136.pdf

- The World Bank. (2005). Social Accountability in the Public Sector: A Conceptual Discussion and Learning Module. **The International Bank for Reconstruction and Development**. Stock No. 37249

- University of Texas at Austin. (2016). **Morals vs. Professional Ethics**. Retrieved 15 January 2017 from: http://apps.engr.utexas.edu/ethics/morals.cfm

- Westhorp, G., Walker, D.W., Rogers, P., Overbeeke, N., Ball, D., and Brice, G. (2014) **Enhancing community accountability, empowerment and education outcomes in low and middle-income countries: A realist review**. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London .ISBN: 978-1-907345-72-2

- World Bank. (2004). **Social Accountability: An Introduction to the Concept and Emerging Practice.** Participation and Civic Engagement Group, World Bank, Washington, DC. Retrieved 6 November 2016 from: http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/Social_Accountabiliy_in_the_Public_Sector_with_cover.pdf

- Zeitlin, A., Bategeka, L., Guloba, M., Kasirye, I. and Mugisha, F. (2011). **Management and Motivation in Ugandan Primary Schools: Impact Evaluation**, Final Report. Centre for the Study of African Economies, University of Oxford.

ملحق (1)

الإطار العام للمعايير النوعية للمدرسة الفاعلة في الأردن

الجوانب	#	مؤشرات المدرسة الفاعلة	التوصيف
المناهج والتدريس	1	التركيز على ربط المعرفة بالحياة	تتبنى المدرسة شراكات مع مؤسسات المجتمع خارج المدرسة، وتوظفها لتحسين تعلم الطلبة وتطبيقهم للمهارات العملية، ولدى المدرسة ثقافة لتوظيف النماذج والتجارب العلمية في المواقف الحياتية، وتتضمن خططها التعليمية أنشطة عملية وتطبيقية، لتوظيف المفاهيم والنظريات في مواقف حياتية تسمح بطرح الأمثلة الواقعية، وتوفر فرص التطبيق العملي في المختبرات، ولدى الطلبة القدرة على بناء المهارات المطلوبة وإصدار أحكام بشأن المواقف الحياتية التي تواجههم لخدمة أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم، وتدعم المدرسة البحث الميداني واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات و بناء شبكات تعلم وتوظيفها في عملية التعلم والتعليم بشكل إيجابي، والتمكن من مهارات التواصل والتعامل مع المعلومات والوسائط، والتعاون والمشاركة، وتدعم المدرسة بناء نماذج تطبيقية وإبداعية جديدة وتقديم أفكار لأنشطة جديدة، والربط بين المعارف والمهارات في المباحث المختلفة
	2	التركيز على بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى الطلبة	تتوافر في المدرسة ثقافة لتعزيز الإيجابيات وتنظيم العلاقات بين الطلبة، ولديها معايير للحكم على السلوك مصاغة بمشاركة من مجتمعها، وتشكل هذه المعايير الإطار الذي يحكم منظومة القيم فيها، بما يضمن الغرض الأخلاقي وتعزيز امتلاك الطلبة رؤية وأهداف حياتية واضحة لديهم القدرة على ترجمتها لمواقف حياتية إيجابية، ويمثل مجتمع المدرسة قدوة في المحافظة على الممتلكات العامة، والتوجهات الوطنية.

الجوانب	#	مؤشرات المدرسة الفاعلة	التوصيف
	3	التنويع في إستراتيجيات التدريس ومراعاة الفروق الفردية لتلبية احتياجات الطلبة	تركز ثقافة المدرسة على مراعاة احتياجات الطلبة وأنماط تعلمهم وثقافاتهم المختلفة، وتراعي مراحلهم النمائية واستعداداتهم، بما يضمن تحقيق الطلبة لأقصى إمكاناتهم، وتتيح ثقافة المدرسة للطلبة فرص في حل المشكلات والاستقصاء، وتقديم أفكار إبداعية جديدة ذات علاقات سببية وحلول منطقية، و تركيب الأجزاء في شكل جديد أو تحليل الكل إلى أجزاء جديدة، و.ينوع المعلمون في المدرسة في توظيف إستراتيجيات التدريس حسب النتاجات التعليمية المراد تحقيقها، ويتم التركيز على الإستراتيجيات التي تعطي دوراً أكبر للمتعلم كونه محور التعلم. وتركز ثقافة المدرسة على تخصيص أنشطة إثرائية أخرى علاجية للطلبة بحسب مستويات أدائهم، وبث روح التعاون بينهم.
	4	توظيف كفايات ومهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة: الموهوبين، وبطيئي التعلم، وصعوبات التعلم، والإعاقات الحسية والعقلية.	تسود المدرسة ثقافة احترام الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وترعى المبادرات الإبداعية للطلبة الموهوبين، وتوفير الفرص المناسبة للطلبة بطيئي التعلم وذوي صعوبات التعلم والإعاقات الحسية والعقلية من خلال تضمين الخطط التعليمية أنشطة موجهه لكل منهم حسب الحاجة، ويتم ترجمتها على أرض الواقع، وتشعر كل من هذه الفئات أنه مرحب به من مجتمع المدرسة.

التوصيف	مؤشرات المدرسة الفاعلة	#	الجوانب
يوظف المعلمون إستراتيجيات متنوعة في تقييم أداء الطلبة بما في ذلك التقييم الواقعي، ويمارس المعلمون حوارات نوعية حول أداءات الطلبة، وتركز المدرسة على عدالة التقييم من خلال بناء الاختبارات على أسس علمية سليمة، ولدى المدرسة منهجية واضحة تقوم على توثيق بيانات تحصيل الطلبة ورقياً وإلكترونياً ووتحليلها وتقديم التغذية الراجعة بما ينعكس على تعلم الطلبة بشكل إيجابي، وتدعم المدرسة ثقافة تقييم الطلبة الذاتي لتعلمهم وتشركهم في اختيار معايير وأدوات قياس مستوى تعلمهم وأدائهم.	متابعة تحصيل الطلبة بشفافية وعدالة وبما يعكس أداء الطلبة الواقعي والفعلي.	5	أداء الطلبة والتقييم
لدى المدرسة منهجية واضحة تقوم على توثيق بيانات تحصيل الطلبة ورقياً وإلكترونياً وتحليلها والإفادة منها عند التخطيط لتعلم وتعليم الطلبة بما يحسن من استجابة المدرسة لحاجات الطلبة التعليمية، ومشاركتها مع مجتمع المدرسة، و تركز المدرسة على مقارنة نتائج الطلبة مع الاختبارات الوطنية والدولية، و مقارنة النتائج بين السنوات وتمثيلها بيانياً، للتعرف على التغيير في مستويات تحصيل الطلبة، بما ينعكس على تحديد وسائل وإستراتيجيات الاستجابة المناسبة لتحسين النتائج.	استخدام نتائج تقييم الطلبة الفردية، والتراكمية للمدرسة بفعالية في دعم تعلم الطلبة وخطة المدرسة التطويرية	6	
تتبع المدرسة نظاماً واضحاً لتعديل السلوك وضبط الطلبة، ولديها شفافية وعدالة وحزم في تطبيق تعليمات الانضباط الطلابي، وتعّد المدرسة بيئة نفسية آمنة خالية من العنف والتمييز والتنمّر، وتسمح ثقافة المدرسة للطلبة بطرح الأفكار دون سخرية من الآخرين، ويتم تنظيم البيئة الصفية بحيث تسمح بتنفيذ برامج تعديل السلوك الصفي من خلال النمذجة، والتعزيز الإيجابي، والمحو، والتعاقد السلوكي، واعتماد قواعد وإجراءات واضحة للمخالفات، والمتابعة الفعالة لأنشطة المتعلمين، ويحترم الطلبة بعضهم البعض، ولا يفرضون سلطتهم على زملائهم، وتدعم بناء علاقات تعاونية وإيجابية بين الطلبة ومع المعلمين.	توظيف إستراتيجيات وأساليب متنوعة لتعديل وضبط سلوك الطلبة.	7	

التوصيف	مؤشرات المدرسة الفاعلة	#	الجوانب
تتأكد المدرسة من صلاحية الصفوف والساحات وسلامتها لتدريس الطلبة وخلوها من أية معيقات أو ما يهدد سلامة الطلبة، ولدى المدرسة مجموعة من السياسات الصحية الأساسية المعروفة للجميع ويتم تطبيقها من الجميع بشكل موحد بمن فيهم أولياء الأمور والطلبة، وتعمل المدرسة على الحفاظ على منشآتها ومرافقها وصيانتها بشكل جيد من أجل توفير بيئة آمنة للطلبة، ويتم تنفيذ خطة للإصلاحات الأساسية وتلبية الاحتياجات بشكل منتظم، وترعى المدرسة مناخا تعاونيا يخلو من العنف الجسدي والتنمر.	توفير بيئة صحية وآمنة يتم صيانتها بشكل جيد ومستمر.	8	تركيز المدرسة
يظهر المعلمون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم، و يمثلوا قدوة في سلوكهم ومظهرهم وتعاونهم. يمثل المعلمون قدوة في النُبل والأخلاق والمحافظة على الممتلكات العامة وحمايتها، ويقدمون أفكارا مميزة تلهم الآخرين للاقتداء بهم، ويتمتعون بذوق رفيع من وجهة نظر الطلبة، ويدعمون العمل الجماعي والتعاوني.	تمثيل طاقم المدرسة أنموذجاً قدوة للطلبة	9	
يتبنى كادر المدرسة ثقافة التوقعات العالية الإيجابية، ويشجع الطلبة على وضع مستويات عالية لأدائهم، ويتوقع منه تحمل مسؤولية تعلمهم، ودعم قصص النجاح والعمل على نشرها، ويثقون بقدرتهم الذاتية على تحقيق النتائج، ويثقون بقدرة الطلبة على تحقيق أعلى إمكاناتهم التعليمية التعلمية، ويهتمون بتعزيز وتقدير وتكريم التميز. ويثق المعلمون في قدرتهم على إعداد أنشطة إثرائية تشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي.	نشر ثقافة التوقعات الإيجابية والعالية لدى مجتمع المدرسة	10	دعم التعلم
تضمن إجراءات المدرسة اليومية والفصلية والسنوية توفير مصادر تعلم (أدوات، تقنيات، كتب، نماذج تعليمية مثل الصخور والمعادن) لعمليات تعلم وتعليم الطلبة. وتدعم المدرسة استخدام هذه المصادر، وتعمل على تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم الذاتي، وتمكنهم من منهجية البحث العلمي ومن اختيار المسارات التعليمية التي تناسب قدراتهم	توفر مصادر تعلم كافية تناسب احتياجات الطلبة التعلمية والتعليمية، وتساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم	11	

الجوانب	#	مؤشرات المدرسة الفاعلة	التوصيف
التمكين	12	توفر فرص متنوعة للطلبة للمشاركة في الأنشطة القيادية	لدى المدرسة سياسة تمكن الطلبة من التعبير عن آرائهم تدعم من خلالها القيادات الطلابية للمشاركة في المجالس المختلفة مما يتيح فرصاً مناسبة لصقل المهارات القيادية لديهم، والمشاركة في صنع القرارات الصفية والمدرسية.
مشاركة أولياء الأمور	13	العمل على مشاركة أولياء أمور الطلبة في المدرسة.	تركز ثقافة المدرسة على إشراك أولياء الأمور في لقاءات وجلسات استشارية وحوارية مع المعلمين. ويتم إطلاعهم بانتظام على مدى تقدم أبنائهم في المدرسة، ويرحب بهم للقاء المعلمين بشأن تعلم أبنائهم، وتسمح ثقافة المدرسة بتقبل آراء ومقترحات أولياء الأمور وإشراكهم في تعلم أبنائهم وتمكينهم من فهم المراحل النمائية للطلبة، وتقدمهم من خلال قنوات اتصالية ثنائية الاتجاه تهدف إلى رفع سوية أولياء الأمور في متابعة واجبات ومتطلبات أبنائهم التعليمية، وتقديم الدعم والمساندة للمدرسة لتنفيذ أهدافها التعليمية، ووضع توقعات مناسبة للطلبة، وتحظى المدرسة بمجالس مدرسية فاعلة بمشاركة أولياء الأمور.
مشاركة المجتمع	14	تفعيل الشراكة التبادلية مع المجتمع المحلي لدعم تطوير المدرسة	لدى المدرسة التزام إيجابي تجاه قرارات وتوصيات المجلس التربوي، وتوظف المدرسة إمكاناتها ومصادرها الفنية والمادية والبشرية لدعم قرارات المجلس التربوي، ولديها نظام يتيح لها التواصل مع المجتمع المحلي، ودعم استفادة المجتمع المحلي من خدمات ومرافق المدرسة، وحشد دعم المجتمع ومؤسساته لتحسين عملية التعلم والتعليم وتلبية الحاجات الفنية والإدارية للمدرسة.
القيادة	15	انطلاق جميع أنشطة المدرسة من رؤيتها ورسالتها	يتم بناء رؤية ورسالة المدرسة وتوجهاتها الإستراتيجية وفق منهجية علمية، وبناءً على بيانات المراجعة الذاتية، وبمشاركة فريق تطوير المدرسة، ولدى مجتمع المدرسة وعي بالرؤية والرسالة والتوجهات الإستراتيجية، وتنطلق جميع أنشطة وفعالياتها المدرسة من رؤيتها ورسالتها.

الجوانب	#	مؤشرات المدرسة الفاعلة	التوصيف
	16	العمل كمجتمع تعلم، وتوفر فرص لتطوير العاملين مهنياً، ودعم تطويرهم ذاتياً	يسود المدرسة ثقافة التعاون والتعاضد وتبادل الأفكار والمعلومات والخبرات، والتركيز على تطوير مهارات جميع العاملين، ولدى قيادة المدرسة خطة واضحة للنمو المهني لجميع العاملين، من خلال التركيز على تدريب الأقران وتبادل الزيارات والمشاركة في تجمعات مهنية تخصصية هادفة، وتوفر لهم فرصاً للنمو المهني الرسمي والذاتي، وتدعم المبادرات الفردية الهادفة لذلك.
	17	توفر فرص للقيادة التشاركية للعاملين في المدرسة	تركز القيادة المدرسية على المشاركة الجماعية في تحمل المسؤوليات، وتمكين العاملين، وتفوض لهم الصلاحيات، ويحظون بفرص للمساهمة في صنع القرارات و المشاركة في الأنشطة وعمليات التطوير التي يقودها فريق التطوير وفرق تنسيق المجالات في المدرسة.
الإدارة	18	تبنّي مبادرات التطوير المستمر في المدرسة وتمحورها حول المتعلم ومبنية على النتائج، ويوجد إطار لمتابعتها وتقييمها	جميع ممارسات وخطط المدرسة تركز على تعلم وتعليم الطلبة، ولدى المدرسة منهجية محددة في جمع البيانات من مجتمعها وتحليلها، وتلتزم باتخاذ القرارات المبنية على البيانات. وتبني المدرسة خطتها التطويرية بمشاركة جميع المعنيين ولديها إطار عام للتقييم والمتابعة يتضمن النتائج المتوقعة ومؤشرات الأداء، وأدوات جمع البيانات لقياس تحقق النتائج، وتلتزم المدرسة برفع تقارير حول تقدم تنفيذ الخطة، وتعمل على توظيف نتائج التقييم والمتابعة في اتخاذ قرارات لتحسين عملية التعلم والتعليم.
	19	تبنّي منهجية اتصال مؤسسي	تركز ثقافة المدرسة على تحقيق اتصال مؤسسي من خلال إرساء إجراءات، وممارسات، وعمليات، وتقاليد مؤسسية في التواصل مع العاملين والمجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني، وتعمل على الترويج لأهدافها وبرامجها، بما يتوافق مع إستراتيجيات الاتصال في وزارة التربية والتعليم.

الجوانب	#	مؤشرات المدرسة الفاعلة	التوصيف
	20	استثمار الموارد البشرية والمالية والمادية	تبني المدرسة خارطة المصادر(الموارد) وتعلنها لجميع العاملين في المدرسة، وتوظف قيادة المدرسة المصادر وفق اولوياتها التطويرية، كما تحلل القيادة المدرسية أوجه الصرف و الإنفاق سنوياً لضمان التركيز على أولويات التطوير.

ملحق (2)

أداة الدراسة بالصورة الأولية

لقياس واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوي

الدكتور... . الأكرم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

فيقوم الباحث بدراسة عنوانها "استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة الاردنية.

ونظرًا لما تتمتعون به من الخبرة الغنية، وسعة الإطلاع ومتابعة كل ما هو حديث، ولإحساسي بانتمائكم الأخلاقي والمهني لعملكم، فانني أرجو التكرم بإفادتي من عصارة علمكم ومعرفتكم؛ لتحكيم مجموعة من الفقرات الموزعة على عدة مجالات، والتي تشكل في مجموعها عناصر المساءلة المجتمعية لعمليات ونتائج النظام التربوي.

ولأغراض هذه الدراسة فقد قام الباحث ببناء الأداة من قسمين على النحو الآتي:

القسم الأول: يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، الإقليم).

القسم الثاني: يتعلق بالفقرات التي تكشف عن واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن.

علماً بأن الإجابة عن فقرات الاستبانة ستكون وفقا "لخمس مستويات" كما يلي:

الدرجات	5	4	3	2	1
درجة التوافر في الواقع	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة
درجة الأهمية	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً

لذا أرجو التكرم بقراءتها وتحكيمها من حيث:

1- مدى انتماء الفقرة للمجال الذي تندرج تحته، أو نقلها لمجال آخر.
2- شمولية المجال الواحد ووضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية.
3- إضافة أو حذف أو إقتراح ما ترونه مناسباً.

هذا وسيكون لآرائكم وتوجيهاتكم الأثر الفعال في تطوير الأداة، لذا يرجو الباحث إبداء رأيكم في كل فقرة بوضع (X) في الحقل الذي ترونه مناسباً وتدوين ملاحظاتكم (حذف، إضافة، تعديل، دمج، إعادة صياغة).

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم، ولعلمنا أن هذا سيأخذ منكم وقتا وجهدًا كبيرين.

الباحث: زياد أحمد الطويسي

أولاً: المتغيرات الديموغرافية

1- **الجنس** : □ ذكر □ انثى

3- **الإقليم:**
- □ شمال.
- □ وسط.
- □ جنوب.

2- **المؤهل العلمي**
- □ ثانوي أو أقل.
- □ دبلوم أقل من جامعي.
- □ جامعي
- □ماجستير أو أكثر.

ثانيا: فقرات الأداة

المجال	#	الفقرة	المناسبة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
			مناسبة	غير مناسبة	دقيقة	غير دقيقة	
السياسات والتشريعات	1.	يوجد تشريعات لأخذ آراء المجتمع المحلي والمجالس التربوية لإصدار الأحكام على أداء المدارس.					
	2.	يوجد تشريعات لمشاركة المجتمع المحلي أو المجالس التربوية في صناعة بعض القرارات التربوية					
	3.	يوجد تشريعات توضح الهيكل التنظيمي للمساءلة المجتمعية من قبل المجالس التربوية.					
	4.	يوجد تشريعات لكيفية تحقيق مشاركة المجتمع في العملية التربوية.					
	5.	يتم أخذ آراء المجتمع المحلي من قبل الوزارة لتطوير نظام المساءلة المجتمعية .					
	6.	تتواصل الوزارة على مع المجالس التربوية لتطوير مشاركتهم على المستويين التنظيمي والإجرائي،					
	7.	تسمح التشريعات للمجالس التربوية بالوصول إلى الاشخاص المسؤولين أو الذين يؤثرون بشكل مباشر على القرارات .					
	8.	تنص السياسات على وصف الوظائف والعلاقة المرجعية والاختصاصات لاجراءات المساءلة المجتمعية .					
	9.	تضمن التشريعات آليات أختيار الممثلين عن المجتمع المحلي لعمليات المساءلة.					
	10.	تعالج السياسات أو التشريعات بوضوح كيفية رصد وصرف تكاليف مشاركة أصحاب العلاقة في عمليات المساءلة المجتمعية.					
	11.	تسهل التشريعات الدعم المالي والمعنوي من المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني لصالح علميات المساءلة المجتمعية.					

المجال	#	الفقرة	المناسبة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
			مناسبة	غير مناسبة	دقيقة	غير دقيقة	
معايير المساءلة	12.	يتم تطبيق المساءلة المجتمعية استنادا إلى معايير المدرسة الفاعلية في الاردن.					
	13.	يتم مراجعة المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة بشكل دوري					
	14.	تغطي المعايير النوعية كافة عناصر القيادة والإدارة في المدرسة					
	15.	تغطي المعايير النوعية كافة علميات التعلم والتعليم في المدرسة					
	16.	تغطي المعايير النوعية كافة عناصر مشاركة المجتمع المحليفي العملية التعليمية					
	17.	تغطي المعايير النوعية كافة عناصر البية التعليمية للطالب والعاملين					
	18.	تضمن المعايير النوعية توحيد التوجهات التربوية بين جميع مستويات النظام التربوي (الوزارة ومديريات التربية والمدرسة، والمجالس التربوية)ة					
	19.	هناك وعي مشترك فين العاملين في المدارس والمجالس التربوية لمعايير المدرسة الفاعلة.					
	20.	تضمن معايير المدرسة الفاعلة عمليات المتابعة والتقييم الداخلية لتطوير الأداء قبل وصول عمليات المساءلة المجتمعية.					
الحاكمية	21.	تتولى جهة محددة في وزارة التربية مسؤولية الإشراف على تنفيذ المساءلة المجتمعية.					
	22.	يتم تفعيل نظام حوافز وعقوبات للموظفين لضمان إمتثال جميع العاملين لسياسة الوزارة في المساءلة المجتمعية.					
	23.	يتم تقييم إجراءات المساءلة المجتمعية بشكل منتظم من قبل المجتمع المحلي والمجالس التربوية.					
	24.	يوجد إجراءات لاستئناف أحكام المساءلة، والطعن فيها، ممن يعتقدون أنهم ظلموا .					
	25.	يوجد ألية واضحة لاستجابة الوزارة والمديريات لنتائج المساءلة المجتمعية بشكل منظم ورسمي.					
	26.	يفهم الموظفين المعنيين الهيكل التنظيمي، وصلاحيات المساءلة المجتمعية.					
	27.	سياسات المساءلة المجتمعية تدفع العاملين نحو العمل والإنجاز النوعي.					
	28.	الحوافز والعقوبات المعمول بها؛ كافية لتحسين استجابة العاملين حاجات المواطنيين إستنادًا إلى نتائج المساءلة المجتمعية.					

المجال	#	الفقرة	المناسبة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
			مناسبة	غير مناسبة	دقيقة	غير دقيقة	
	29.	تُنفذ عمليات المساءلة المجتمعية دون تدخل أو تأثير من أصحاب القرار في مركز الوزارة على عمليات التقييم.					
الموارد	30.	يتم توفير الموارد اللازمة لتنفيذ المساءلة المجتمعية في جميع مستويات النظام الإدارية.					
	31.	يتم توفير وسائل نقل كافية ومنالسبة للمشاركين في عمليات المساءلة المجتمعية.					
	32.	يتوفر موارد تعليمية وتدريبية كافية لتدريب المشاركين في المساءلة المجتمعية بالأُسس السليمة للمشاركة.					
	33.	يتم الإعلان بوضوح عن أسباب وأهداف مشاركة خبراء محددين في أي عملية صنع قرار .					
المهارات وبناء القدرات	34.	يتم توعية جميع العاملين في الوزارة والميدان بمبادئ وأهداف وآليات المساءلة المجتمعية.					
	35.	يتم بناء قدرات فريق العاملين في وحدات المساءلة المجتمعية بشكل احترافي إستناداً إلى أفضل الممارسات الدولية.					
	36.	لدى فرق عمل المساءلة المجتمعية المهارات والمعرفة اللازمة لفحص كل مكونات النظام (المناهج، الاختبارات، الموارد البشرية والمالية، التدريب، الاشراف....)					
	37.	يتم تقديم نشرات وبرامج تعريفية حول المساءلة للجمهور، والطلبة، والمؤسسات الخارجية.					
	38.	لدى الجهات الحكومية التربوية الإستعداد والقدرة على الخضوع للمساءلة المجتمعية للوفاء بمتطلباتها.					
	39.	يتم تدريب وتعريف المعلمين ومديري المدارس على إجراءات المساءلة المجتمعية. (آليات جمع البيانات، وكيفية الاستجابة لتقارير المساءلة).					

المجال	#	الفقرة	المناسبة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
			مناسبة	غير مناسبة	دقيقة	غير دقيقة	
التخطيط واعداد التقييم	.40	يوجد نظام واضح لعملية التقييم. (تحديد الأهداف والمعايير، وكيفية جمع البيانات وتحليلها وكتابة التوصيات، وتقديم التقارير) .					
	.41	يتم توفير معلومات واضحة وشاملة عن زيارة التقييم لأصحاب العلاقة قبل وخلال عملية التقييم.					
	.42	يتم الإعداد لعملية التقييم من حيث اسماء المشاركين وتنظيمهم والوقت اللازم للمشاركة قبل البدء بالتقييم.					
	.43	يتم تحديد منهجية التقييم لتناسب مع الواقع قبل الزيارة.					
	.44	تاخذ بعين الاعتبار مصادر البيانات ومدى توافرها وصدقها وموثوقيتها عند تحديد مؤشرات التقييم.					
	.45	يتم تحديد مسؤولية قيادة المساءلة بوضوح منذ عملية التقييم وحتى نشر تقرير التقييم.					
	.46	يتم تقييم أداء الوزارة في درجة امتثالها للقوانين الخارجية وحقوق الإنسان.					
	.47	يتم تقييم أداء الوزارة في درجة متابعتها وامتثالها لمدونات السلوك.					
	.48	يتم تقييم أداء الوزارة في درجة امتثالها للقوانين الداخلية.					
إمكانية الوصول للمعلومات ومشاركتها	.49	يتم نشر معلومات المساءلة المجتمعية من خلال وسائل الإعلام بشكل واضح ومفهوم.					
	.50	يتم توفير معلومات عن المساءلة المجتمعية للمجالس التربوية والراغبين من المجتمع المحلي عند الطلب.					
	.51	يتم توفير معلومات من قبل الوزارة او المديريات للمجالس التربوية للاتصال بالشخص المناسب حول المساءلة المجتمعية.					
	.52	تعطى الفئات المحرومة وسكان المناطق النائية التشجيع والدعم الازم للمشاركة في المساءلة المجتمعية بشكل مناسب.					
	.53	يتم التنويع في مصادر البيانات والأدلة والشواهد عند التقييم.					
	.54	يتم ضمان الخصوصة لذوي العلاقة، خلال عملية المساءلة المجتمعية إذا اقتضت الحاجة لذلك.					

المجال	#	الفقرة	المناسبة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
			مناسبة	غير مناسبة	دقيقة	غير دقيقة	
التقارير	.55	يتم توفير وإتاحة آراء وتحليلات المقيمين والمخمنيين والخبراء بشكل علني بعد الانتهاء من عملية التقييم.					
	.56	إذا تم رفض آراء فئات معينة في التقييم يتم الاعلان عن أسباب الرفض بوضوح وبشكل علني.					
	.57	يتم إعلان جميع الآراء والتوصيات لعملية المساءلة المجتمعية .					
	.58	يتم حماية خصوصية المستجيبين أو عدم إعلان أسمائهم إذا إقتضت الضرورة.					
	.59	يتم تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بالمساءلة بشكل فوري بعد كتابة التقرير وتقدم توصيات واضحة لهم.					
	.60	يتم إعداد تقارير صادقة وموثوقة وبإطار عام متفق عليه ومشترك من حيث الشكل العام، وإختلاف المحتوى حسب الواقع.					
	.61	يتم نشر تقارير التقييم للمعنيين في الوقت المناسب.					
	.62	يتم توفير تقارير المساءلة المجتمعية للرأي العام.					
	.63	لدى الوزراة إجراءات إستجابة لنتائج التقارير بحيث يتم دراسة المدخلات والعمليات والنتائج بما يغذي المعرفة والتعلم.					
	.64	لدى الجهة المسؤولة عن المساءلة المجتمعية سياسة واضحة لإعلان نتائج التقييم والتوصيات وتقريرها بشكل تام.					
الاستجابة والشفافية	.65	فريق إدارة المساءلة المجتمعية لديه المعرفة والمهارات اللازمة للتحقيق في الشكاوى، والبحث عن الحقيقة.					
	.66	تضمن عمليات وإجراءات المساءلة مشاركة اولياء الامور والمجتمع المحلي والمؤسسات الخارجية في عمليات المساءلة على المستوى المحلي والوطني.					
	.67	يتم إخضاع كل مستويات النظام التعلمي لاستجواب المقيمين ولعمليات المساءلة المجتمعية.					
	.68	تقوم الوزارة بتسليط الضوء علنيا على تاثير تقارير المساءلة في صناعة السياسات على المستوى الوطني.					
	.69	تأخذ الوزارة قراراتها بشأن الاستجابة للشكاوى استنادا إلى مبادئ معلنة.					
	.70	يوجد نظام واضح لكيفية استجابة النظام لتقارير المساءلة المجتمعية.					
	.71	تقدم الوزارة إجابات سريعة وواضحة للمعنيين بالمساءلة المجتمعية.					

المجال	#	الفقرة	المناسبة للمجال		الصياغة اللغوية		ملاحظات
			مناسبة	غير مناسبة	دقيقة	غير دقيقة	
	.72	تتم مراقبة تنفيذ الإجراءات التصحيحية من خلال المجالس التربوية في مختلف المستويات (ويمكن أيضا أن يتم رصدها من قبل طرف خارجي مستقل)					
	.73	يوجد مدونة آداب وسلوك معلنة للعاملين في المساءلة المجتمعية .					
	.74	يتم مراجعة مدونة آداب وسلوك العاملين في المساءلة المجتمعية بشكل دوري.					
	.75	الإجراءات الحالية للمساءلة المجتمعية تستطيع أن تبين مواضع القوة، ومواضع القصور والخلل والمسؤولية بوضوح.					
	.76	يتم اختيار المقيمين والمخمنيين والخبراء لعمليات التقييم بشكل علني وضمن معايير شفافة.					
	.77	يتم مناقشة نتائج المساءلة المجتمهعية مع الجهات التشريعية والرقابية الوطنية.					
الحوافز	.78	يوجد نظام وإجراءات معلنه للمكافآت والعقوبات					
	.79	يرتبط نظام الحوافز بتطور المسار الوظيفي للعاملين					
	.80	يتم تقييم الأداء في الجوانب الفنية التعليمية بالاضافة إلى الإدارية					
	.81	يتم تطبيق المكافآت والعقوبات بشفافية					
	.82	يرتبط نظام الحوافز بنتائج وأحكام المساءلة					
	.83	يتم تطبيق نظام الحوافز بعدالة وموضوعية					

الملحق (3)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

لقياس واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوي

السيد رئيس المجلس التربوي ....الأكرم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

فيقوم الباحث بدراسة عنوانها "استراتيجية إدارية مقترحة للمساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية لأداء المدرسة الفاعلة في الأردن"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية من الجامعة الاردنية.

ونظرًا لدوركم الأساسي في تفعيل دور المجالس التربوية، وحيث العهد بكم الانتماء الأخلاقي والمهني في أداء هذا الدور التربوي، فإنني أغدو ممتناً لكم التكرم بتعبئة هذه الاستبانة المكونة من ستين فقرة؛ عن واقع المساءلة المجتمعية في ضوء المعايير النوعية للمدرسة الفاعلة من وجهة نظر رؤساء المجالس التربوية في الأردن. حيث تشكل مجموع فقرات هذه الاستبانة عناصر المساءلة المجتمعية للنظام التربوي.

لذا ارجو التكرم باختيار المستوى المناسب لكل فقرة والذي يصف واقع وجودها أو تطبيقها فعليا.

مع خالص شكري وتقديري لتعاونكم، ولعلمنا أن هذا سيأخذ منكم وقتا وجهدًا كبيرين.

الباحث
زياد أحمد الطويسي

<u>المعلومات الديموغرافية</u>

الجنس: □ ذكر □ أنثى

مديرية التربية والتعليم:..

الإقليم: □ جنوب □ وسط □ شمال

المستوى التعليمي:

□ ثانوية عامة أو أقل

□ دبلوم كلية مجتمع

□ دراسة جامعية

□ دراسات عليا

#	المجال	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
.1	1. التشريعات	توجد تشريعات توضح الهيكل التنظيمي للمساءلة المجتمعية من قبل المجالس التربوية.					
.2		توجد تشريعات لأخذ آراء المجتمع المحلي والمجالس التربوية لإصدار الأحكام على أداء المدارس.					
.3		تسمح التشريعات للمجالس التربوية بالوصول إلى الاشخاص المسؤولين أو الذين يؤثرون بشكل مباشر على القرارات .					
.4		تنص السياسات على وصف الوظائف والعلاقة المرجعية لاجراءات المساءلة المجتمعية .					
.5		تضمن التشريعات آليات أختيار الممثلين عن المجتمع المحلي لعمليات المساءلة المجتمعية.					
.6		تسهل التشريعات الدعم المالي والمعنوي من المجتمع المحلي ومؤسسات المجتمع المدني لصالح علميات المساءلة المجتمعية.					
.7		تعالج التشريعات رصد وصرف تكاليف مشاركة أصحاب العلاقة في عمليات المساءلة المجتمعية.					
.8	2. الحاكمية	تتولى جهة معروفة في وزارة التربية مسؤولية الإشراف على تنفيذ المساءلة المجتمعية.					
.9		يتم تفعيل نظام الحوافز والعقوبات لضمان إمتثال جميع العاملين لسياسة الوزارة في المساءلة المجتمعية.					
.10		توجد إجراءات لاستئناف أحكام المساءلة، والطعن فيها، ممن يعتقدون أنهم ظلموا .					
.11		توجد ألية واضحة لاستجابة الوزارة والمديريات لنتائج المساءلة المجتمعية بشكل منظم ورسمي.					
.12		سياسات المساءلة المجتمعية تدفع العاملين نحو العمل والإنجاز.					
.13		تُنفذ عمليات المساءلة المجتمعية دون تدخل أو تأثير من أصحاب القرار في مركز الوزارة على عمليات التقييم.					

#	المجال	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
.14	3. معايير المساءلة	يتم تطبيق المساءلة المجتمعية استنادا إلى معايير المدرسة الفاعلة في الاردن.					
.15		تغطي المعايير النوعية كافة عناصر القيادة والإدارة في المدرسة					
.16		تغطي المعايير النوعية كافة عمليات التعلم والتعليم في المدرسة					
.17		تغطي المعايير النوعية كافة عناصر مشاركة المجتمع المحلي في العملية التعليمية					
.18		تغطي المعايير النوعية كافة عناصر البيئة التعليمية					
.19		هناك وعي مشترك بين العاملين في المدارس والمجالس التربوية لمعايير المدرسة الفاعلة.					
.20		تضمن معايير المدرسة الفاعلة عمليات المتابعة والتقييم الداخلية لتطوير الأداء قبل وصول عمليات المساءلة المجتمعية.					
.21	4. الموارد	يتم توفير الموارد المالية اللازمة لتنفيذ المساءلة المجتمعية في جميع المستويات الإدارية.					
.22		يتم توفير الموارد البشرية ذات الكفاءة لتنفيذ المساءلة المجتمعية في جميع المستويات الإدارية.					
.23		تتوفر وسائل نقل للمشاركين في عمليات المساءلة المجتمعية.					
.24		يتوفر موارد تدريبية كافية لتدريب المشاركين في المساءلة المجتمعية على الأُسس السليمة للمشاركة.					
.25		تعمل المجالس على مشاركة الخبراء وذوي الإختصاص وبحسب الحاجة في عمليات المساءلة.					
.26	5. المهارات وبناء القدرات	يتم توعية جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم بالمساءلة.					
.27		يتم بناء قدرات فريق العاملين في وحدات المساءلة المجتمعية بشكل احترافي إستناداً إلى أفضل الممارسات الدولية.					

#	المجال	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
.28		لدى فرق عمل المساءلة المجتمعية المعرفة والمهارات اللازمة لفحص كل مكونات النظام التربوي.					
.29		لدى الجهات الحكومية التربوية الإستعداد والقدرة على الخضوع للمساءلة المجتمعية للوفاء بمتطلباتها.					
.30		يتم تدريب العاملين في المدارس على إجراءات المساءلة المجتمعية					
.31	6. التخطيط والاعداد للتقييم	يوجود نظام واضح لعملية التقييم.					
.32		يتم توفير معلومات واضحة وشاملة عن زيارة التقييم لأصحاب العلاقة قبل عملية التقييم.					
.33		يتم الإعداد لعملية التقييم من حيث اسماء المشاركين وتنظيمهم والوقت اللازم للمشاركة قبل البدء بالتقييم.					
.34		يتم تحديد منهجية التقييم لتتناسب مع الواقع قبل الزيارة.					
.35		يتم تحديد مسؤولية قيادة المساءلة بوضوح منذ عملية التقييم وحتى نشر تقرير التقييم.					
.36		يتم التنويع في مصادر البيانات والأدلة والشواهد عند التقييم.					
.37	7. التقارير ومشاركة المعلومات	إذا تم رفض آراء فئات معينة في التقييم يتم الاعلان عن أسباب الرفض بوضوح وبشكل علني.					
.38		يتم تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بالمساءلة بشكل فوري بعد الإنتهاء من إجراءات المساءلة .					
.39		يتم إعلان جميع الآراء والتوصيات لعملية المساءلة المجتمعية.					
.40		يتم إعداد تقارير بإطار عام متفق عليه وحسب الاصول الإدارية.					
.41		يتم نشر تقارير المساءلة المجتمعية بشكل واضح للرأي العام.					
.42		يتم توفير معلومات عن المساءلة المجتمعية للمجالس التربوية والراغبين من المجتمع المحلي عند الطلب.					

#	المجال	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	أبدا
.43		يتم توفير معلومات من قبل الوزارة أو المديريات للمجالس التربوية للاتصال بالشخص المناسب عن المساءلة المجتمعية.					
.44	8. الاستجابة للمساءلة	لدى الوزراة إجراءات إستجابة واضحة لتقارير المساءلة المجتمعية					
.45		تقوم الوزارة بتسليط الضوء علنيا على تاثير تقارير المساءلة في صناعة السياسات على المستوى الوطني.					
.46		تأخذ الوزارة قراراتها بشأن الاستجابة للشكاوى استنادا إلى مبادئ معلنة.					
.47		يتم مناقشة نتائج المساءلة المجتمعية مع الجهات التشريعية والرقابية الوطنية.					
.48	9. الحوافز (العقوبات والمكافآت)	يرتبط نظام الحوافزبنتائج وأحكام المساءلة.					
.49		يتم تطبيق نظام الحوافز بشفافية وموضوعية					
.50		يتم تطبيق نظام الحوافزبعدالة					
.51		يوجد نظام وإجراءات للحوافز يرتبط بتطور المسار الوظيفي للعاملين.					
.52		يوجد نظام وإجراءات معلنه للمكافآت والعقوبات					
.53	10. أخلاقيات المساءلة وآدابها	يتم مراجعة مدونة آداب وسلوك العاملين في المساءلة المجتمعية					
.54		يتم ضمان خصوصية ذوي العلاقة، خلال عملية المساءلة المجتمعية.					
.55		يتم التعامل مع شكاوى المعنيين بعدالة					
.56		تعطى الفئات الأقل رعاية التشجيع والدعم اللازم للمشاركة في المساءلة المجتمعية.					
.57		يعطى سكان المناطق النائية التشجيع والدعم اللازم للمشاركة في المساءلة المجتمعية.					
.58		يتم التاكد من عدم وجود تقاطع مصالح للعاملين في المساءلة					
.59		يتم إختيار الاشخاص للعمل مع المساءلة ممن يشهد لهم بالخبرة الفنية والنزاهة والعدالة					
.60		يتم ممارسة عمل المساءلة والتقييم باستقلالية وموضوعية تامة					

الملحق (4)

أسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	الوظيفة
.1	الاستاذ الدكتور أحمد عيسى الطويسي	جامعة مؤتة
.2	الاستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	الجامعة الاردنية
.3	الاستاذ الدكتور بسام العمري	الجامعة الاردنية
.4	الاستاذ الدكتور سلامة طناش	الجامعة الاردنية
.5	الاستاذ الدكتور صالح الرواضية	الجامعة الاردنية
.6	الاستاذ الدكتور محمد القضاة	الجامعة الاردنية
.7	الاستاذ الدكتور ناصر احمد الخوالدة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
.8	الدكتور ابراهيم معالي	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
.9	الدكتور سالم معيوف السوالمة	وزارة التربية والتعليم / الاردن
.10	الدكتور سامي القطاونة	جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا/ الامارات العربية المتحدة
.11	الدكتور صالح عبابنة	الجامعة الاردنية
.12	الدكتور عايش مدالله النوايسة	مستشار مشروع تطوير المدارس والمديريات
.13	الدكتور عبدالله المهايرة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
.14	الدكتور عبيد السبايلة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
.15	الدكتور محمد فلاح خوالدة	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
.16	الدكتور ناجح راجح الصالحي	وزارة التربية والتعليم/ الاردن
.17	الدكتور ياسين علي المقوسى	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
.18	الدكتورة عليا محمد العويدي	جامعة العلوم الاسلامية العالمية
.19	الدكتورة لينا محارمة	جامعة عمان العربية
.20	الدكتورة نبال ملكاوي	جامعة العلوم التطبيقية

الملخص باللغة الانجليزية

Administrative Proposal Strategy for Community Accountability Based on the Effective School's Quality performance Standards in Jordan

Prepared by:

Ziad Ahmad Mousa Twissi

Supervisor

Proof.: Ekhleif Yousef Tarawneh

Abstract

The aim of this study is to develop a proposed Administrative Strategy for Community Accountability Based on the Effective School's Quality performance Standards in Jordan. The study was applied to the chairmen of the councils who he was able to reach them and accepted participation. The number of participants reached (90) participants in the academic year 2016/2017. In order to achieve the objective of the study, a 60-question questionnaire was developed in the following ten areas: legislation, governance, accountability standards, resources, skills, capacity build and planning for preparation of evaluation, reporting and information sharing, accountability and incentives (Sanctions and Charges), ethics and accountability.

The results of the study showed that the reality of the application of community accountability in light of the qualitative standards of effective school performance in Jordan and in general was marginal. (2.20) with a standard deviation (0.589). Eight areas of community accountability were marginal, while accountability and incentives (Sanctions and Charges) were weak. The results indicated that the degree of the need for community accountability in light of the qualitative standards of effective school performance from the point of view of the heads of the educational councils in Jordan was very urgent, with an average of 2.80 with a standard deviation of 0.589. The need for accountability and incentives (Sanctions and Charges) was critically needed and eight other areas were urgently needed. The results indicated that there were statistically significant differences at the level of significance of the degree ($\alpha = 0.05$) of need for

community accountability from the point of view of the heads of education councils due to the region.

Shivah's comparative comparisons indicated that these differences were in favor of the southern region with an average of (3.2) and at a critical level compared to the central region of the Mediterranean (2.89) and urgently. The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) from the point of view of the heads of educational councils to the extent of the need for community accountability due to gender and scientific qualification.

In light of these results, a proposed management strategy for community accountability was developed in light of the qualitative standards of effective school performance in Jordan. The study recommended that it should be applied in several stages of time.